

TAMPEREEN YLIOPISTO

Ajattele

Käsityksiä ajattelun opettamisesta alakoulussa

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MARJA HANNULA

Toukokuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

MARJA HANNULA: Ajattele, Käsityksiä ajattelun opettamisesta alakoulussa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 64 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2016

Tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella ajattelun opettamista alakoulussa. Mielenkiinto aiheeseen syntyi tulevan sukupolven tarpeesta ymmärtää ja punnita erilaisia näkökulmia sekä valintoja alati muuttuvassa globaalissa markkinakapitalistisessa mediayhteiskunnassa. Ajattelun opettamisen taustalla on ihanne ajattelevaksi kansalaiseksi kasvamisesta, joka on ihmiskunnan jatkumon edellytys. Kasvatuksen kautta pyritään ihmisyyteen. Koululaitos on keskeisenä toimijana kasvatuksen kentällä, uusintamassa ja muokkaamassa yhteiskunnan arvomaailmaa. Filosofisen ajattelun kautta voidaan oppia tärkeitä taitoja, joita tarvitaan esimerkiksi vuorovaikutukseen ja moraalisten valintojen tekemiseen. Lapsille suunnatun filosofian kautta voidaan kehittää lapsen itsenäisen ajattelun, argumentoinnin ja vuorovaikutuksen taitoja.

Tutkimuksen tavoitteena oli perustella ja tuoda esille näkökulmia lasten ajattelun kehittämisestä alakoulussa. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajien käsityksiä ajattelun opettamisesta alakoulussa sekä tehdä filosofian opetusprojektin kautta havaintoja siitä, mitä ajattelun opettaminen alakoulussa voisi olla. Varsinaiset tutkimuskysymykset olivat:

1. Miksi ajattelun kehittäminen on tärkeää alakoulussa?
2. Miten alakoulu tukee lapsen ajattelun kehittymistä?

Tutkimuksen aineistona olivat opettajilta kerätyt kirjoitelmat, joita luokiteltiin sisällönanalyysin kautta, luoden erilaisia kuvauskategorioita. Kuvauskategorioista löydettiin tutkimuskysymysten ja aineiston analyysin kautta lopulta kuusi keskeistä teemaa 1) Ajattelemisen taito 2) Ajattelemisen opettamisen tärkeys ja tavoite 3) Ajattelun opettaminen alakoulussa 4) Käytäntö ja opettaminen 5) Haasteet 6) Tulevaisuus. Lisäksi tarkasteltiin filosofian opetusprojektin kautta tehtyjä havaintoja ja kokemuksia, joista tuotiin esille näkökulmia ja pohdintaa suhteessa viitekehukseen.

Ajattelun opettaminen alakoulussa koettiin tärkeäksi ja alakoulumaailmaan sisäänrakennetuksi, oppiainerajat ylittäväksi ilmiöksi. Varsinaisesti ajattelun taidot ja ajattelun opettaminen ymmärrettiin erityisesti vuorovaikutustaitojen, argumentoinnin ja itsenäisen ajattelun kehittämisenä. Kyselevän ja keskustelevan luokkakulttuurin luominen koettiin tärkeäksi pohjaksi filosofisen pohdinnan käynnistämiseksi, mutta se vaatii opettajilta aktiivisuutta. Haasteeksi alakoulussa filosofointiin ja ajatteluun osoittautuivat opettajan osaaminen, kouluarjen kiire sekä ryhmien heterogeenisuus. Uudelle opetussuunnitelmalle asetettiin toiveita ajattelukulttuurin kehittäjänä.

Ajattelun opettaminen alakoulussa perustaa tarpeensa sille lähtökohdalle, että kasvetaan ihmisyyteen eikä sitä voida sivuuttaa. Filosofiaa ei alakoulussa opeteta varsinaisena oppiaineena, koska sen merkitys yleensä ymmärretään väärin, juuri oppiainekekskeisenä ja liian haastavana lapsille. Alakouluun suunnatun filosofian tarkoitus on olla käytännönläheistä, lasten elämämaailmaan suuntautuvaa jatkuvaa toimintaa. Ajattelun taito on kaiken koulunkäynnin taustalla, mutta jatkojalostaakseen oppilaan omaa ajattelua, on kiinnitettävä enemmän huomiota koulun ajattelevaan ja keskustelemaan ilmapiiriin luomiseen, huolimatta koulutuspolitiikan taustalla vallitsevasta markkinaorientoituneesta ja kilpailuun pyrkivästä vaatimuksesta. Avainsanat: (ajattelun opettaminen, aktiivinen kansalaisuus, alakoulu, fenomenografia, lasten filosofia)

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	1
2 AJATTELEVAN MAAILMANKANSALAISEN IHANNE.....	3
2.1 AJATTELUN JA DEMOKRAATTISEN KANSALAISUUDEN JUURET	3
2.2 AJATTELEVAKSI KANSALAISEKSI KASVATUKSEN KAUTTA	5
2.3 TAVOITTEENA SIVISTYS.....	7
3 YHTEISKUNNAN TARPEET JA HAASTEET KASVATUKSELLE	9
3.1 SUOMALAISEN KOULULAITOKSEN ARVOPOHJA.....	9
3.2 OPETTAJUUDEN JA OPPIMISEN MUUTOS	11
3.3 GLOBAALIN MARKKINAVETOISEN YHTEISKUNNAN HAASTEET KASVATUKSELLE	13
4 LAPSET AJATTELIJOINA	15
4.1 KÄSITYKSIÄ LAPSUUDESTA.....	15
4.2. AJATTELU OSANA LAPSEN KASVUA JA KASVATUSTA.....	16
4.3 FILOSOFIAA ALAKOULULAISILLE	18
4.4 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN LÄHTÖKOHDAT AJATTELUN KEHITTÄMISELLE ...	21
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TOTEUTUS JA MENETELMÄT.....	23
5.1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA KESKEISET TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5.3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISIA LÄHTÖKOHTIA.....	23
5.3.1 Kasvatustieteen lähtökohtia ja näkökulmia	23
5.3.2 Hermeneutiikka, fenomenologia ja fenomenografia kasvatustieteissä.....	25
5.2 LAADULLISET TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTON ANALYYSI	27
5.2.1 Femenografia	28
5.2.2 Tapaustutkimus	30
5.2.3 Kirjoitelma aineistona	31
5.2.4 Havainnointi ja kokemukset tutkimuksessa	32
6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	34
6.1 TUTKIMUSMENETELMÄN ARVIOINTIA	34
6.2 LUOTETTAVUUS	35
6.3 TUTKIMUSETIIKKA	36
7 FILOSOFIAN OPETUSPROJEKTIN KOKEMUKSIA	39
7.1 PROJEKTIN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS	39
7.2 KOKEMUKSIA JA POHDINTAA FILOSOFIAN OPETUSPROJEKTISTA.....	40
8 OPETTAJIEN POHDINTOJA AJATTELUN OPETTAMISESTA	44
8.1. KERTOMUS AINEISTON ANALYSOINTI.....	44
8.2. OPETTAJIEN POHDINTOJA AJATTELUN OPETTAMISESTA ALAKOULUSSA	46
9 POHDINTAA AJATTELUN OPETTAMISESTA ALAKOULUSSA	50
9.1 MIKSI AJATTELUN KEHITTÄMINEN ON TÄRKEÄÄ ALAKOULUSSA?.....	50
9.2 ALAKOULU LAPSEN FILOSOFISEN AJATTELUN KEHITTÄJÄNÄ.....	52
9.3 AJATTELUN OPETTAMISEN TULEVAISUUS	55
LÄHTEET.....	58
LIITE 1	65

JOHDANTO

Olen tullut pohtineeksi, miten onnistuisin kasvattamaan lapsia ajatteleviksi ja mitä se oikein tarkoittaa. Huolen aiheeni suuntautuu etenkin siihen, miten uusi sukupolvi pystyy tarkastelemaan kriittisesti nykyisen globaalin markkinavetoisen maailman ilmiöitä sekä ymmärtämään moraalisia valintoja ja vastuuta ihmisenä olemisessa. Pohjaa ajattelulle luodaan lapsuudesta lähtien ja ajattelun kehittyminen on elinikäinen jatkumo. Vanhempi poikani on kolmivuotias ja joudun päivittäin vastaamaan satoihin askarruttaviin kysymyksiin. Välillä joudun toden teolla pohtimaan, mitä vastaisin. Vaikka lapseni on vielä pieni, haluan antaa hänelle mahdollisimman ajattelevan ja näkökulmat mukaan ottavan vastauksen jo nyt. Lasten ajattelun tukeminen on mielestäni nimenomaan tulevaisuudessa tarvittavien työkalujen etsimistä. Mitä eriarvoisemmaksi ja monimutkaisemmaksi maailmamme kasvaa, sitä enemmän joudumme pohtimaan arkipäiväisiäkin asioita inhimillisyyden ja eettisyyden kannalta. Uuden sukupolven kasvaminen globaaleiksi ajatteleviksi kansalaisiksi on velvollisuus, mikäli halutaan tulevaisuudessakin elää inhimillisessä ja tasa-arvoisessa maailmassa. Sukupolvien muutos ajaa siihen, että esimerkiksi yleissivistys ja tiedon omaksuminen heikkenevät, kun asioita ei enää tarvitse opetella ulkoa ja erilaista tietoa on saatavilla loputtomasti. Myös tavoiteltavat taidot ja se mitä halutaan tietää, on muuttunut. Ajattelun ja vuorovaikutuksen taito ovat kuitenkin sellaisia pysyviä taitoja, jotka kehittyvät vain tehdessä eikä niitä opita kirjoista.

Mitä ajattelu oikein on? Ajattelu voidaan mieltää aivojen ja mielen suorittamana operaationa. Ajattelulla tarkoitetaan myös kykyä toimia ja elää ihmisyyhteisön jäsenenä. Jos ajattelu ymmärretään vain erilaisina säännönmukaisten operaatioiden suorittamisena, voi konekin ajatella. (Mäki-Kulmala 2014, 265 -267, 271.) Ajattelemisen taito on ihmiskunnan säilymisen kannalta välttämätöntä toimintaa, ihmisyyden kriteeri. Ajattelu ei ole vain aivoissa tapahtuvaa toimintaa, vaan ajattelu toteutuu ihmisten keskuudessa kommunikaatiojärjestelmän avulla. (Mäki-Kulmala 2014, 277 -278.) Tässä tutkimuksessa tarkoitan ajattelulla jotakin sellaista itsetutkiskelun ja ulkopuolisen näkökulman ymmärtämisen taitoa, jota ilman emme pysty toimimaan järkevässä vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. Vaikka ajattelun taustalle asetetaan hienoja vaatimuksia ja

ideoita, on ajatteleva toiminta lopulta hyvin yksinkertaisia ja pieniä asioita, kuten omantunnon kolkuttaminen tai vaihtoehtojen punnitseminen.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajien käsityksiä ajattelun opettamisesta alakoulussa sekä tehdä opetusprojektin kautta havaintoja siitä, mitä ajattelun opettaminen alakoulussa voisi olla. Tutkimuksen tavoitteena oli perustella ja tuoda esille näkökulmia lasten ajattelun kehittämisestä alakoulussa. Tutkimuksen viitekehyksen olen rakentanut erilaisiin käsitteitä avaaviin kokonaisuuksiin. Ensimmäiseksi tarkastelen ajattelun ja kansalaisuuden ihannetta länsimaissa, joka rakentaa pohjaa kasvatuksen ja koululaitoksen tarkoitukselle. Koska kasvatuksen keskeisenä päämääränä on nimenomaan ihmiseksi tuleminen, on tärkeää tarkastella, millaisista yhteisistä ihmisyyden ja kansalaisuuden velvoitteista lähdetään liikkeelle. Toiseksi selvitän suomalaisen koululaitoksen ja opettajuuden muutoksia ja haasteita, joiden kautta voidaan pohtia, miten koulumaailma rakentuu ajattelun kehittämisen ympärille ja mikä merkitysarvo sillä on nykypäivänä. Ohessa tarkastelen globaalin markkinavetoisen yhteiskunnan asettamia haasteita kasvatukselle. Tutkimuksessa selvitetään myös kasvatuksen ja lapsuuden käsityksiä siitä, miten lapsi ajattelijana koetaan. Jotta voidaan yleensä ajatella filosofista ajattelua lasten kanssa ja sen merkitystä, on ensin hyväksyttävä lapsen olemus itseään kehittävänä kansalaisena. (Juuso 2007.) Esittelen myös keinoja, miten filosofista ajattelua voidaan lasten kanssa harjoittaa ja miten ajattelun opettaminen huomioidaan alakoulun opetuksessa.

Tämän tutkimuksen varsinainen aineisto koostuu opettajien kirjoitelmista, joissa pyysin pohtimaan erilaisten apukysymysten kautta, mitä ajattelun opettaminen alakoulussa on. Varsinaiset tutkimuskysymykseni olivat 1) Miksi ajattelun kehittäminen on tärkeää alakoulussa? ja 2) Miten alakoulu tukee lapsen ajattelun kehittymistä? Tutkimuksen taustalla on fenomenografinen, ilmiöitä ja käsityksiä tutkiva ote, jossa on myös tapaustutkimuksen piirteitä oman filosofian opetusprojektin kautta. Tämän kirjoitelma-aineiston sekä omien filosofian opetusprojektien kautta syntyneiden kokemusten avulla, olen pyrkinyt etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiini. Taustalla perustelen näkemyksiäni viitekehyksen kautta. Tarkoituksena ei ole etsiä oikeita vastauksia tai keinoja siihen, miten ajattelua tulisi opettaa tai pitäisikö sille varata viikkotunti opetussuunnitelmasta. Ennemmin tarkoitus on etsiä merkityksiä ja lähtökohtia sille, miten ajattelun opettaminen ymmärretään ja miksi se olisi tärkeää jo alakoulussa. Asiaa tarkastellaan myös tulevaisuuden haasteiden näkökulmasta.

2 AJATTELEVAN

MAAILMANKANSALAISEN IHANNE

2.1 Ajattelun ja demokraattisen kansalaisuuden juuret

Joidenkin käsitysten mukaan juuri ajattelu tekee meistä ihmisiä. Erityisesti siihen vaikuttaa kyky ymmärtää oma erityisyytemme ihmisrotuna ja ajattelevina yksilöinä, jossa vaikutamme jatkuvasti toisiimme ja kulttuuriimme. Kehittyäkseen ihmiskunnan on täytynyt ajatella ja uskaltaa kehittää itseään, toimia jatkuvassa (kielellisessä) vuorovaikutuksessa ja toimia yhteisön eduksi luoden yhteisiä tärkeitä pidettyjä päämääriä. (Mäki-Kulmala, 2014, 267.) Ajattelun juuret sijoitetaan länsimaisessa filosofiassa antiikin Kreikkaan ja filosofiin. Filosofia tarkoittaa sanana ”viisauden rakastamista”. ”Filo(s)” tulee kreikan kielestä ja tarkoittaa rakkaus, ystävyys; ”sophia” viisautta (Gregory 2010, 7). Platon ja Aristoteles ovat länsimaisen filosofian peruskiviä, joiden filosofiaan nojataan tänäkin päivänä. Aristoteleen filosofiassa ihminen nähtiin nimenomaan lajinsa edustajana, jonka päämääränä olivat hyveellisyys ja onnellisuus. Hyve-etiikan lähtökohtana on ajatus samasta jakamattomasta ja yhteisestä hyvästä, jossa yksilön ja muiden hyvä koetaan samana. Ihminen on sitoutunut samaan inhimilliseen yhteisöön toisten kanssa. (Launonen 2000, 20.) Platon puolestaan pyrki kasvattamaan lasta näitä hyveitä kohti, jotta hänestä voisi tulla täydellinen kansalainen (Launonen 2000, 18).

Länsimaisena ihanteena ja tavoitteena pidetään tasa-arvoista eli demokraattista yhteiskuntaa, jossa kansalaisilla on mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoonsa ja joka rakentuu yhteisille normeille ja etiikalle, toisia kunnioittaen. Käsitteenä demokratia on monimutkainen, mutta mahdollistaa samalla myös keskustelun sen olemuksesta. Se on ilmiö, joka on olemassa ja joka tulee todelliseksi ihmisten toiminnan kautta. Yleensä demokratialla tarkoitetaan nimenomaan hallintomuotoa, jossa kansalaisille on annettu vapautta esimerkiksi äänioikeuden ja sananvapauden kautta (Tomperi & Piattoeva 2005, 247.) Demokratiasta voidaan kuitenkin puhua myös syvemmin, radikaalidemokratiana. Tällöin demokratiasta tulee osa ihmisten elämäntapaa ja kulttuuria juurtumalla heidän käsityksiinsä hyvästä elämästä, kriittisestä ajattelusta ja kansalaisen hyveistä.

Demokratian juuret sijoitetaan antiikin Kreikkaan, jossa alkoivat kehittyä ensimmäiset kaupunkivaltiot. Niiden kautta kansalaisille tuli valtaa päätöksenteossa. (Tomperi & Piattoeva, 2005, 248). Kansalaisuuden käsite on syntynyt yhdessä demokratian käsitteen rinnalla. Aristoteleen mukaan kansalaisia ovat kaikki, joilla on samanlaiset kansalaissäännöt. Idea kansalaishyveistä ja kunnan kansalaisuudesta on kytkeytynyt osaksi länsimaista kulttuuria, ja on edelleen tärkeä osa länsimaisten demokraattisten valtioiden toimintaa ja ohjaa esimerkiksi niiden kasvatuksellista arvopohjaa. (Launonen 2000, 18.)

Valtion tehtävänä on luoda sellaiset olosuhteet, joissa ihminen voi elää inhimillisten hyveiden mukaisesti ja kasvaa moraaliseksi (ihmislajin mukaiseksi) luonteeksi. Tällöin sen tehtävänä on auttaa kasvatuksen ja lainsäädännön avulla ihmisiä toteuttamaan oma olemustaan ja elämään hyvää elämää. (Launonen 2000, 20.) Yksilöllä on kuitenkin oltava myös moraalinen vapaus, vaikka hänen tuleekin toimia yhteisen hyvän mukaisesti. Jokainen tekee itse valintansa siitä, mitkä ovat hänen elämänsä moraaliset valintansa ja hyveensä. Moderni yksilön vapauden käsite syntyi 1700-luvulla Ranskan vallankumouksen jälkeen liberaalin yhteiskunnan ihanteessa. Siinä yksilön on vastuussa omista moraalisisista valinnoistaan ja valtion on annettava mahdollisuus tämän toteutumiseen. (Launonen 2000, 22.) Valtio toimii täten tukipilarina, mahdollistaen ajattelun vapauden, antamatta kuitenkaan mitään yhtä oikeaa tapaa toimia. Koululaitos on keskeinen osa tätä tukipilaria, jotta kasvatusta voi toteutua ja siksi myös sen tulee tukea ajattelun vapauden toteutumista.

Koulukasvatuksen lähtökohtana on idea hyvästä kansalaisuudesta, jossa tiivistyvät tiedolliset, taidolliset ja moraaliset valmiudet, joita yhteiskunta odottaa kansalaisiltaan ja joita koulu pyrkii edistämään. Kansalaisuudessa on kysymys neljästä olennaisesta piirteestä: 1) yksilön identiteetistä, 2) hyveistä, joita kansalaisilta vaaditaan, 3) yksilön poliittisesta sitoutumisesta ja 4) kansalaisuuden toteutumiselle välttämättömistä yhteiskunnallisista edellytyksistä. Kansalaisella täytyy olla tietoisuus itsestään toimivan yhteisön jäsenenä, käsitys demokraattisista oikeuksista ja velvollisuuksistaan sekä käsitys yhteisestä hyvästä. (Launonen 2000, 18.) Jotta lapsi voisi kasvaa osaksi yhteiskuntaa ja oppia ajattelevaan moraalisiin valintoihin sekä toteuttamaan hyveellistä elämää, on hänen opittava ensin käyttäytymään niiden arvojen ja normien kautta, jossa toimimme. (Launonen 2000, 20.) Poliittiset hyveet on kuitenkin hyvä erottaa uskonnollisista, filosofisista ja moraalisisista hyveistä, jotka liittyvät eri kansalaisryhmien omiin hyveisiin. Moniarvoinen ja liberaali yhteiskunta ei voi perustua mihinkään tiettyyn viralliseen käsitykseen hyvästä elämästä. (Launonen 2000, 23.)

2.2 Ajattelevaksi kansalaiseksi kasvatuksen kautta

Kasvatuksen käsite on kehittynyt yhdessä lapsuuden käsitteen kanssa, kun alettiin ymmärtää, että ihminen elää vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja tarvitsee tukea kasvaakseen ihmisyyteen. Lapsuuden käsitettä tarkastelen vielä erillisessä luvussa. Kasvatus on siinä suhteessa välttämätöntä, että tullakseen "kokonaiseksi" ihmiseksi, on käytävä läpi jonkinlainen kasvatus. Kasvatuksen taustalla voidaan ajatella olevan ihmisen luontainen potentiaali, ihmisuus, jonka esiin saamiseksi tarvitaan kasvatusta. (Hirsjärvi & Huttunen 1992, 21; Hämäläinen & Nivala, 2008, 32 - 33; Siljander 2014, 29). Kasvatusta ei voida kuitenkaan tarkastella vain yhdestä näkökulmasta, koska kasvatus tapahtuu suhteessa kasvatettavaan, kasvattajaan ja yhteiskuntaan. Kasvatusta tarkastellaankin yhdessä filosofisten, sosiologisten ja psykologisten näkökulman kautta. Kasvatuksesta puhuttaessa on välttämätöntä tarkastella myös kulttuuria sekä erilaisia ihmiskäsityksiä. (Ojansuu 2014, 125.) Kasvatuksen olemusta tutkiessa on otettava huomioon, miten kasvatus toteutuu inhimillisenä, kulttuurisena, arvotodellisena ja yhteiskunnan toimintajärjestelmänä (Hämäläinen & Nivala 2008, 32 -42). Sitä tutkiessa ja määriteltäessä on siis huomioitava kokonaisuus, eli kasvatusta ei voida irrottaa omaksi ilmiökseen ilman, että tarkastellaan kaikkia siihen vaikuttavia tekijöitä.

Kasvatuksen käsitettä on määritelty historiassa usealla tavalla eikä kasvatusta voida koskaan ymmärtää yksiselitteisesti. Antiikin aikoina pohdittiin lähinnä kenen tehtävä kasvatus on ja mihin sillä pyritään (Hirsjärvi 1985, 43). Ilmiöiden ja tapahtumien, kuten kasvatuksenkin, ajateltiin pyrkivän kohti luonnollista päämääräänsä, joka oli kätkeytyä niiden olemukseen (Siljander 2014, 28). Antiikin aikalaisten Platonin ja Aristoteleen ajatukset kasvatuksesta erosivat toisistaan siinä, että Platon ajatteli kasvatuksen olevan sellaista, jolla pyrittiin pois haitallisista tunteista ja hillittiin niitä. Aristoteles taas perustaa kasvatuksen merkityksen hyvään elämään kasvamiselle, jossa yhteisö tunnustaa samankaltaisia hyvän elämän arvoja ja lähtökohtia. (Knuuttila 2001, 37 -39.) Valistuksen ajalla kasvatuksen käsitykset kasvatuksesta muuttuivat. Rousseau (1712 -1778) ajatukset luonnon määrittelemästä ja antamasta kasvatuksesta kohtasivat uusia näkemyksiä ja aloittivat uuden pedagogisen aikakauden (Pamppunen 2014, 154). Esimerkiksi Pestalozzi (1746 -1827) uskoi, että kasvatuksen avulla voitiin kehittää kokonaisvaltaisesti ihmisen suotuisia ominaisuuksia (Hirsjärvi 1985, 43). Kantin (1724 -1804) ajatuksissa ihminen on lähtökohtaisesti vapaa, mutta ihmistä on kasvatettava, jotta hän tulisi ihmiseksi. Kantin seuraaja Herbart (1776 -1841) kehitti ideaa eteenpäin, ja totesi, että kasvatus ei ole luonnontuote, vaan se edellyttää kasvattajalta tietoista toimintaa ja on ainutlaatuinen vuorovaikutuksen muoto. (Siljander 2014, 29.)

Kari. E. Nurmi (1995, 61) on määritellyt kasvatusta seuraavalla tavalla: "*Kasvatus on johdonmukaisuuteen pyrkivää toimintaa kasvatettavan persoonallisuuden, valmiuksien tai yhteisöön sopeuttamisen muuttamiseksi edulliseksi katsottuun suuntaan tai säilyttämiseksi tilassa, jota pidetään edullisena.*" Yleisesti korostetaan sitä, että kasvatus on tavoitteellista, tarkoituksellista ja tietoista toimintaa. Elämäntapaa ja yhteiskuntajärjestystä, jossa kasvattaja ja kasvatettava toimivat, pyritään tietoisesti kehittämään ja muuttamaan. Tällaista tarkoituksenmukaisia kasvatuksen piirteitä voidaan sanoa intentionaalisiksi. (Hirsjärvi 1985, 42; Hirsjärvi & Huttunen 1992, 22; Siljander 2014, 29.) Toisaalta kasvatuksessa tapahtuu myös paljon tiedostamatonta kasvatusta, jolla voi olla iso merkitys. Tätä kutsutaan funktionaaliseksi kasvatukseksi (Siljander 2014, 29).

Länsimaisen kasvatuksen päämääränä on nimenomaan kasvatus hyvään ja kasvatuksen tarkoituksena on pyrkiä kohti yhteisiä kulttuurisia arvoja, tulla osaksi yhteisöä. Kasvatuksen käsite kytkeytyy hyvän elämän ideaaliin ja itseksi tulemiseen (Värri 2000, 21 -25). Kasvatuksen taustalla vallitsevat käsitykset ihmisen ainutlaatuisesta olemuksesta kehittyä ja tulla ihmiseksi. Sillä tarkoitetaan yleisesti jotakin toimintaa, jolla tähän pyritään. (Hirsjärvi 1985, 43 -45; Hämäläinen & Nivala 2008, 32 -33.) Voidaan ajatella, että kasvatuksen päämäärät on jo annettu ja kasvatus on lapsen saattamista kohti ihmisyyttä, joka hänessä jo on. Hyvä kasvatus tukee niitä tekijöitä, joita ihmisyydessä on. (Ojansuu, 2014, 131 -132.) Toisaalta kasvatus voi olla myös väärää, mikäli se on jonkin yhteisön tai yksilön mielestä sellaista (Nurmi 1995, 61). Kasvatuksen taustalla voidaan ajatella aina olevan jokin yhteinen pyrkimys eli ideaali sekä näkemys jostakin hyvästä, joka on kaikille yksilöllistä, mutta samalla yhteisöllisesti määräytyvää (Mutanen 2014, 322).

Kasvatus voidaan nähdä prosessina tai tuotoksena tai yhdistämällä nämä. Prosessina kasvatuksessa on kysymys vaikuttamis- ja muutospyrkimyksistä, joilla on jokin tarkoitus tai tavoite. Jos tällainen tavoite tai tarkoitus puuttuu, ei puhuta kasvatuksesta. (Hirsjärvi, 1985, 46.) Kun kasvatus ajatellaan prosessina, tulee sillä olla tietyt ehdot. Hirsjärven (1985, 45) kirjassa on esitelty seuraavan laisia ehtoja kasvatukselle: 1) Kasvatus on jonkin sellaisen siirtämistä kasvatuksen kohteena olevalle, jota voidaan pitää arvokkaana, 2) Kasvatukseen tulee sisältyä tietoa ja ymmärrystä ja tietynlaista kognitiivista perspektiiviä, joka ei ole kuollutta eli voimatonta, 3) Kasvatus ei käsitä kaikkia menettelyjä. Menettelyjen hylkääminen tapahtuu sillä perusteella, miten ne sallivat kasvatettavan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan. Värri (2000, 29.) puolestaan on tiivistänyt kasvatuksen ehdot seuraaviksi teeseiksi: 1) Hyvän elämän ideaalia on noudatettava tämänhetkissä kasvatussuhteissa, nykyisyydessä 2) Kasvatus on arvokkaan välittämistä toiselle 3) Vain kasvatettavan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan sallivat kasvatusmenetelmät ovat

luvallisia, 4) Kasvattaja on ensisijaisesti kasvatettavan maailmansuhteen tulkki, kasvun auttaja, joka ottaa kasvatustoiminnassaan kasvatettavan näkökulman huomioon, 5) Hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaalia noudattava kasvatussuhde on dialoginen.

Kasvatuksen ideaan liittyy paljon erilaisia paradokseja. Paradoksilla tarkoitetaan jotakin sellaista ajattelun ristiriitaa, joka syntyy, kun päädymme keskelle liian monia hyviä vastauksia. Niiden tarkoituksena ei ole löytää oikeaa totuutta tai ongelmia, vaan luoda ymmärrystä todellisuudesta ja kehittää heuristisia merkityksiä ihmisten elämässä olevista vastakohtista ja todellisuuden monimutkaisuudesta. (Pamppunen 2014, 158.) Kasvatukseen liittyy erilaisia ongelmia, liittyen käytäntöön sekä teoreettisiin ongelmiin, kuten dilemmat, antinomiat ja paradoksit. Dilemmalla tarkoitetaan sellaista, jossa joudutaan tekemään arvovalinta kahden asian välillä. Antinomialla tarkoitetaan kahta yhteen nivoutuvaa käsitettä, jolloin toisen kadotessa, katoaa koko ilmiön idea. (Pamppunen 2014, 157 -158.) Suuria kasvatustieteen paradokseja ovat Menonin paradoksi sekä Kantin esittämä pedagoginen paradoksi. Menonin paradoksi voidaan kiteyttää seuraavasti: "Voidakseen hankkia tietoa, on ihmisen jo omattava tietoa". Siinä kyseenalaistetaan myös hyveisiin ja moraaliin koskevan tiedon oppiminen ja opettaminen. Kantin paradoksi taas koskee ihmisen olemusta vapaana, ja haastaa ajatuksen kasvatuksen välttämättömyydestä sivistysprosessiin. (Pamppunen 2014, 161.) Kasvatus ei voi perustua vain suoraan opettamiseen ja opettamisen mieleen painamiseen, koska tällöin kasvatustoiminta on vain "tyhjän taulun" täyttämistä, eikä kasvatettavan saattamista omille jaloilleen (Juuso 2007).

2.3 Tavoitteena sivistys

Kasvatuksen arvopohjaa on kannatellut alusta alkaen sivistyksen päämäärä. Sivistyksellä tarkoitetaan ennen kaikkea ihmiseksi kasvamista. Pedagogisena käsitteenä sivistys ei ole yksiselitteinen ja se on myös kieli ja kulttuurisidonnainen. Sivistyksen käsitettä on määritelty monella tavalla. Sivistyksellä tarkoitetaan muotoutumista, hahmon rakentamista ja uuden luomista. Modernin sivistys-käsitteen mukaan 1) sivistys on luova prosessi, jossa ihminen omalla toiminnallaan muokkaa ja kehittää itseään ja kulttuurista ympäristöään 2) sisältää idean olemassa olevan ylittämisestä, täydellistymisestä (Siljander, 2014, 34 – 35.) Sivistys liittyy olennaisesti ihmisyyteen ja inhimillisyyteen. Inhimillisyys on kaikkea sitä mitä meissä ihmisissä on, mutta toisaalta se on myös tietty vaatimus. Voidaan ajatella, että sivistys on ihmiseksi tulemistä ja tarvitsemme sitä, jotta voimme tulla sellaisiksi ihmisiksi kuin haluamme. Toiminta, joka on inhimillisyyden vastaista, ei sovellu sivistyksen nimen alle. (Ojanen, 2011, 13.)

Suomen kielessä sivistyksestä voidaan puhua sydämen sivistyksenä. Sivistyksellä pyritään kasvamaan ihmiseksi ja sillä tarkoitetaan yksinkertaista ihmisarvoa, arkipäivän hienostuneisuutta, joka lähtee siitä, että ihminen tuntee oman arvonsa ja toisten arvon, osaa kunnioittaa elämää. Se ei siis ole ulkoista oppineisuutta, hienostelevaa käytöstä tai mielivaltaisesti määrättyä etikettiä. Sivistys on ihmisen itsensä rakentama, hänestä lähtevä prosessi, jossa kuitenkin on jokin tietty sisältö ja kriteerit. (Ojanen, 2011, 13.) Eino Kaila puhuu syvähenkisyydestä, jolla hän tarkoittaa henkistä rikkautta, jota ihminen ammentaa kulttuuristaan tieteenä, taiteena sekä eettisenä pohdintana (Hämäläinen & Nivala 2008, 50). Sivistys on sekä prosessi että prosessissa saavutettava tila. Se on tietyllä tavalla sisäsyntyistä, mutta vaatii ulkopuolista vaikutusta tapahtuakseen eli kasvatusta. Sivistystä pidetään itsessään arvokkaana ja tavoittelemisen arvoisena ja sivistynyttä ihmistä kunnioitetaan. Yhteiskunnan sivistyksen tasoa on mitattu ja sen on ajateltu ilmentävän kehitystä. Suomessa innostus kansansivistykseen on herännyt 1800-luvulla. (Hämäläinen & Nivala, 2008, 49.)

Suomalainen kasvatustieteilijä Z.J. Cleve on esittänyt sivistysteorian, jossa korostuvat hyvyys, totuus, oikeuden ja kauneuden ihanteet. Sivistyksen voidaan ajatella koostuvan ideaalisesta tasosta, johon kuuluvat arvot ja ihanteet sekä reaalista tasosta, joka koskee sen toteutumista käytännössä. Tie sivistykseen siis avautuu, kun ihminen pääsee osalliseksi sivistystä synnyttävää toimintaa. (Hämäläinen & Nivala 2008, 50.) Voisi siis ajatella, että ollakseen sivistynyt, on osattava ajatella ja hankkia erilaista tietoa. Tämä edellyttää sitä, että tunnustetaan ihmisen ainutlaatuisuus ja kehityspotentiaalia. Ihmiset eivät tarvitse arkipäivässä selviytyäkseen hienoja korulauseita ja tietämystä astrofysiikasta, mutta inhimilliseen toimintaan pyrkiessään on oltava ymmärrystä esimerkiksi siitä mikä on oikein tai väärin. Kantin ajatuksen mukaan sivistys on nimenomaan henkinen todellisuus, joka toteutuu järjenkäytössä ja järjellisessä toiminnassa mutta ilmenee myös yhteiskunnan syvärakenteissa, tavoissa ja tottumuksissa (Hämäläinen & Nivala 2008, 50). Ihmiskunnan kehitykselle on ollut välttämätöntä sivistyksen prosessi, jolla tässä tarkoitan nimenomaan kehittämisen halua.

3 YHTEISKUNNAN TARPEET JA HAASTEET

KASVATUKSELLE

3.1 Suomalaisen koululaitoksen arvopohja

”Koti kasvattaa, koulu opettaa” kiteyttää ajatuksen siitä, että kasvatus tapahtuu kokonaisvaltaisesti monen tekijän toimesta (Laukkanen 2013). Koulussa kiteytyvät yhteiskunnan arvot ja pyrkimykset, joihin kasvattamalla pyritään turvaamaan yhteiskunnallinen ja ihmiskunnan jatkumo. Koulutusta on pidetty ehtona vapaudelle, veljeydelle ja tasa-arvolle, jotka on myöhemmin tulkittu eurooppalaiseksi demokratiaksi. Koulun on ajateltu antavan vapautta ja rohkeutta, joiden avulla mahdollistuu ihmisen kasvaminen vapaaksi. Koululle on annettu erilaisia tehtäviä. Ensinnäkin koulun tarkoitus on sosiaalistaa ja yhdenmukaistaa yhteiskuntaa ja säilyttää rauha. Toiseksi se valmistaa virkamiehiä ja työntekijöitä yhteiskuntaan. Kolmanneksi sen tarkoitus on siirtää kulttuurista perinnettä sukupolvilta toisille. Koulun taustalla on käsitys ihmisen järjellisydestä ja yksilöllisyydestä. Vapaus ja järjenkäyttö ovat edellytyksiä perinteen siirtämiselle, yhteiseksi hyväksi toimimiselle sekä yhteiskuntarauhalle. (Varto 2005, 197.)

Suomessa koululaitos alkoi kehittyä 1800-luvulla, kun Suomi vapautui Venäjän vallan alta. Koulussa haluttiin sivistää ja korostaa oman kulttuurin jatkumoa konservatiivisin arvoin. Kirkon valta koulunkäynnissä mureni, mutta hengellinen kasvatus opetuksessa kukoisti edelleen vahvasti. (Tähtinen 2007, 107.) Hegel ja Snellman ovat vaikuttaneet vahvasti suomalaiseen eettiseen kasvatustajatteluun. Hegelin ajatuksena kasvatuksesta oli se, että sivistymällä ihminen oppii tuntemaan omaa rationaalista perusolemustaan, jolloin järjellinen olemus pääsee toteutumaan ja luontoon sidottu henki vapautuu. Järjellisyys, yhteisöllisyys ja teleologisuus olivat Hegelin filosofian pääpiirteet. (Launonen 2000, 81.) Snellmanin ajattelussa korostui kansalaisuus ja sivistys. Kasvatuksen hän näki osana kansallista ja yhteiskunnallista kehitystä. Snellmanin ajatuksissa on mielenkiintoista se, että hän näkee persoonallisen itsetietoisuuden heräävän jo kansakoulussa. (Launonen 2000, 83 -85.) 1800-luvun lopulla erilaiset aatesuunnat saavuttivat kasvatuksenkin kentän ja kirkollinen yhtenäiskulttuuri alkoi murtua. Luonnontiede, liberalismi, työväen liike ja uusi moraalikäsitys muuttivat koko yhteiskuntaa. Syntyi porvarien ja työväenluokan vastakkain asettelua. Samalla syntyi kiistelyä uskonto keskeisyydestä. Vaikka työväenluokka teki nousuaan, suomalaiset opettajat ja suomalainen kansakoulu olivat hyvin uskonnollisia. Kansakoulujen kautta

alettiin puhua kansansivistyksestä, ja koulun yleissivistävä tehtävä ymmärrettiin. Oppivelvollisuuslaki tuli voimaan 1921, jotta kaikki kansalaiset voisivat sivistyä. Myös pedagogiikan ja kasvatuksen taustalle alkoi nousta uusia näkemyksiä psykologian kautta. (Launonen 2000, 90 -98; Tähtinen 2007, 110 -111.)

Kansalaissodan jälkeen ja sodan aikana kansakoulussa vallitsi valkoisen Suomen ihanne. Vahvoja aatteita olivat talonpoikaiskulttuuri, kirkollinen arvomaailma ja isänmaallisuus. Myös oppilasta alettiin huomioda enemmän yksilönä. (Hilpelä 2007, 656 - 657; Launonen 2000, 189.) Toisen maailman sodan jälkeen usko yhteiskunnan kehitykseen, elintason kasvuun, koulutuksenluomiin mahdollisuuksiin ja lisääntyvään vapaa-aikaan olivat voimakkaita. Suomi alkoi kehittyä moderniksi teollisuusvaltioksi. Samalla käsitys kasvatuksesta ja sen tavoista muuttui. Hyvään kasvattaminen korvattiin humanilla ajattelulla ja sosiaalisilla taidoilla. Psykologian vaikutuksesta kasvatuksessa alkoi näkyä myös lapsikeskeisyys ja yksilöllisyys. Siirryttiin kohti moniarvoisempaa, muuttuvaa ja demokraattisempaa yhteiskuntaa. (Launonen 2000, 192, 226.) 1960 -1970 – lukujen väliä luonnehditaan Suomessa ”vapaan kasvatuksen” aikakaudeksi. Samalla yhteiskunta koki suuria muutoksia, kun perhekäsitys alkoi muuttua ja teknologian kautta siirryttiin kohti joukkoviestintää. Myös erilaiset vallitsevat aatteet nostattivat ristiriitoja. 1960-luvulla Suomessa alettiin myös varsinaisesti kehittää koulutuspolitiikkaa. Koulutuksesta tuli ideologisesti yhteiskuntapoliittinen keihäänkärki. Uuteen peruskoulujärjestelmään siirryttiin lopulta vaiheittain 1972 -1977. Myös peruskoulun opetussuunnitelma muuttui ja opettajankoulutusta alettiin muuttamaan uuteen suuntaan, pois vanhasta hengestä. Koko koulujärjestelmä koki suuren rakennemuutoksen. (Hilpelä 2007, 661 – 663; Launonen 2000, 231- 233.)

1970 -1980 – luvuilla koulun kasvatukselliset päämäärät kohdistuivat yhä enemmän kohti yksilöllisempiä tavoitteita. Sosiokulttuurinen vapautuminen ja informaatioteknologian kehittyminen johtivat massa- ja nuorisokulttuurien kehittymiseen (Launonen 2000, 291). Globaalit eettiset arvot nousivat tavoitteiksi, ja esimerkiksi taito- ja taideaineilla nähtiin olevan suurempi merkitys myös arvokasvatuksessa. Opetussuunnitelmien kautta alettiin enemmän tiedostamaan eettistä ajattelua ja arvokasvatusta monissa eri oppiaineissa. (Launonen 2000, 266.) 1990-luvulla moniarvoistuminen ja kansainvälistyminen johtivat koulun arvomaailman muutokseen. Toisaalta taustalla oli paljon suuria murroksia, kuten Neuvostoliiton hajoaminen, hyvinvointivaltion lama ja työttömyys, kansalaisten sosiaalinen ja psyykinen pahoinvointi. Viestinnän mahdollisuudet lisääntyivät, mutta sen eettiset kysymykset jäivät vielä taka-alalle.

1800-luvulta 1990-luvulle tultaessa on koulumaailmassa tapahtunut suuria arvomuutoksia. Kansallisvaltioetoksesta on muotoutunut maailmansodan hyvinvointivaltioprojektin kautta

globalisoitunut kilpailukykyä korostava arvomaailma. Liberaalista tasa-arvosta on siirrytty korostamaan markkinoiden suosimaa yksilön suorituskeskeisyyttä ja kilpailukykyä. On omaksuttu uudet käsitykset yksilön ja yhteiskunnan välisistä suhteista sekä kasvatuksen päämääristä. (Värri 2011, 49.) Koulukasvatuksen yhtenäisistä tavoitteista on luovuttu vähitellen, ja niistä muodostunut oppilaan yksilöllisiä tavoitteita. Oppilaan vapautta on alettu arvostaa ja oppilas nähdään yksilönä. Oppilaan persoonallisista ominaisuuksista on alettu kurin ja itsehillinnän sijaan painottaa enemmän elämänhallintaa. Persoonalliset ja moraaliset ihanteet tavallaan katosivat kansakoulusta peruskouluun siirryttäessä, mutta niistä kehittyi psykologian kautta minuuteen liittyviä tekijöitä. Esimerkiksi toisten huomioon ottaminen muutti muotoaan uhrautumisesta suvaitsevaisuuteen ja oikeuksien kunnioittamiseen. Myös uskonnollisissa arvoissa on tapahtunut maallistumista, eivätkä koulun moraaliset arvot enää perustu uskonnollisiin arvoihin ja pyrkimyksiin. Tätä kautta myös oppilas nähdään potentiaalisena ja kehityskelpoisena, ei kurittomana ja pahana. Erilaisilla aatesuunnilla on ollut myös suuri vaikutus arvomaailmoihin. (Launonen 2000, 291 – 294.)

Globaalista vastuunottamisesta on kehittynyt väistämättä uusi arvomaailma kasvatuksen kentälle, kun on alettu tiedostaa maapallon rajallisuus. Luonnon kunnioittaminen näyttää olevan yksi pysyviä arvoja, jonka asema vain kasvaa. Yhteiskunnallisista arvoista koulua on aina kannatellut aktiivinen kansalaisuus, joka kuitenkin 1990-luvulle tultaessa on enemmän korostunut globaalina kansalaisuutena. Tutkimukset osoittavat, että kiinnostus yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen on vähentynyt, mutta toisaalta erilainen radikaalivaikuttaminen (white power, ideologinen aktivismi, anarkismi) on lisääntynyt. Poliittisten ja moraalisten asenteiden väliin on muodostunut kuilu, jossa kansallisuus halutaan nähdä voimakkaampana vaikuttamisen mahdollisuutena kuin edustuksellinen demokratia. (Tomperi & Piaettoneva 2005, 255 -256). Koululaitoksen haasteena onkin edesauttaa demokratian jatkumoa ja kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksia. Koska kansalaisuus ja demokratia edellyttävät keskustelevaa kulttuuria, on se suuri haaste suomalaiselle koululaitokselle ja yhteiskunnalle, jossa kansalaisten poliittinen keskustelu on perinteisesti vähäistä (Suutarinen 2006, 64 -65.)

3.2 Opettajuuden ja oppimisen muutos

1800-luvun koulumaailmassa opettajan persoonalla ajateltiin olevan ratkaiseva merkitys koulun siveellisen vaikutukseen. Opettaja oli koulun sielu ja hänen siveelliset ominaisuutensa tärkein kasvatuksen väline. Ajateltiin, että opettaja vaikuttaa oppilaisiin kehittyneen luonteensa, siveellisen käytöstapansa sekä älyllisen ja moraalisen auktoriteettinsa välityksellä. Ehdottomalla kurilla ja

auktoriteetilla pyrittiin rakkauden lisäksi hyvään kasvatukseen. Kurillinen ilmapiiri kuului pysyvästi kouluun ja sen tarkoituksena oli vapauttaa lapsi luonnon vallan alta, kohti oikeaa siveellistä elämää. (Launonen 2000, 136; Siljander 2001, 291.) Opetus oli tapoihin totuttamista ja totuuteen uskomista, praktista sivistystä, tottumista säännönmukaiseen työskentelyyn sekä kykyä asettaa omalle toiminnalle rajat. (Väyrynen 2001, 269). Koulun tuli myös vaikuttaa kansalaisten tapoihin ja henkiseen kehitykseen yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Kuri ja rangaistus olivat opetuksen keskeisiä keinoja, joilla pyrittiin oppilaan hyvään. (Launonen 2000, 138 -139.) 1900-luvulle tultaessa oppilas alettiin nähdä enemmän yksilönä lapsilähtöisen pedagogiikan kautta, ja aiemmin korostetut oppilaan pidättyväisyys, kuuliaisuus ja hiljaisuus vähenivät. Toiminnassa alettiin painottaa käytännönläheisyyttä ja koulun haluttiin palvelevan laajemmin yhteiskunnallista kasvatusta. Kasvatuksen päämääränä oli kuitenkin edelleen siveellisyys ja kansallisen arvomaailman omaksuminen ja yhteiskunnallinen luonteenlujuus. Opettajan kasvatuksellinen auktoriteetti ja arvoja siirtävä rooli elivät kuitenkin vahvoina. (Launonen 2000, 185, 189 -190; Tähtinen 2007, 128 -130.)

Sotien jälkeen koulumaailman arvot muuttuivat sosiaalisempaan ja yhteiskunnallisempaan suuntaan. Oppilasta pyrittiin ohjaamaan kohti yhteiselämään sisältyviä normeja ja etsimään toiminnalleen ohjeita niiden arvoista, jotka elähdyttävät yhteisöä. Opettajasta oli tullut tiedon siirtäjä, joka auttaa oppilaita oman arvomaailman muodostamisessa. Auktoriteetti koettiin edelleen välttämättömänä, mutta lähinnä demokraattisena yhteisymmärryksenä. Yksilön vapaus ja tasa-arvo tulivat uusiksi arvoiksi opetukseen. (Launonen 2000, 206 -209.) 1960- ja 1970-lukujen taitteessa ”vapaa kasvatusta” ymmärrettiin opettajan auktoriteetista luopumisena. Lapsikeskeinen pedagogiikka nousi pinnalle. Monimutkaistuva maailma asetti opettajille paineita, koska ulkopuolelta tulevat vaikutteet muuttivat pysyvästi uskonnollisia, moraalisia, kansallisia ja globaaleja arvoja. Elämäntapaan ja yhteiskunnan moninainen aatesuuntien kirjo aiheuttivat sen, että arvomaailmoissa alettiin kokea ristiriitoja, kun uusi sukupolvi ei enää samaistunut vanhempiensa arvomaailmaan. (Launonen 2000, 231.) Myös opettajankoulutuksen uudistaminen oli välttämätöntä, jotta opettajalla oli riittävästi tieteellisen ajattelun työkaluja. Opettajankoulutus siirtyi yliopiston alaiseksi. Tätä kautta didaktiikkaan ja pedagogiikkaan tuli uusi piirteitä eri tieteenalojen kautta. Oppilas alettiin nähdä modernina yksilönä, jolla on ainutkertainen kokonaispersoonallisuus. (Launonen 2000, 236 -237.)

Edelleen opettajankoulutuksessa puhutaan enemmän oppilaasta, kuin lapsesta, jolloin koulun käynnissä keskitytään enemmän vain oppimistuloksiin kokonaisvaltaisen kasvattamisen sijaan. Lapsille asetetaan lisäksi kohtuuttomia paineita yksilöllisyyden ja valinnanvapauden nimissä.

Opettajan tulisikin osata asettua lapsen ja maailman väliin, antaen tarvittavia eväitä, tiedon ja taitojen kartuttamisen ohessa. Lasta tulee ohjata itse-ajattelevaksi globaaliksi ja vastuulliseksi kansalaiseksi. Opettajasta voidaankin nykyään puhua ohjaajana. Lapsi taas on aktiivinen oppija, joka rakentaa tietoaan yhdessä muiden kanssa. (Laukkanen 2013.) Opettajankoulutusta on kuitenkin moitittu ”valmiin kyseenalaistamattoman yhteiskuntamallin” antamisesta, johtuen liiasta yksilöön ja oppimistuloksiin kohdistuvasta näkökulmasta. Tällöin opettajat eivät osaa tarkastella oppimista ja opettajuutta kriittisestä yhteiskunnallisesta näkökulmasta, ja koulun kansalaiskasvatuksen tavoite ei toteudu. (Tomperi & Piattoeva 2008, 259.) Opettajalta odotetaan kriittisyyttä ja valmiutta toimia muuttuvassa maailmassa, sen sijaan, että tuijotetaan valmiiseen opettajanoppaaseen.

3.3 Globaalin markkinavetoisen yhteiskunnan haasteet kasvatukselle

Kasvatuksen perusoletus ja tehtävä on pysynyt ajansaatossa samana, tarkoitus on kasvaa johonkin hyvään ja ihminen tarvitsee kasvatusta tullakseen itsenäiseksi yksilöksi. Kasvatus kuitenkin kietoutuu vahvasti vallitsevaan ideologiseen ilmapiiriin. (Värri, 2011, 46 -47.) Nykyisenä ongelmana on juurikin ideologinen muutos, jossa ekonominen ajattelu on tunkeutunut inhimilliselle kentälle ja ajattelutapoihin. Nyt korostetaan yksilöllisyyttä ja kilpailukykyä sekä globaaleja arvoja. Samaan aikaan eletään jatkuvassa eriarvoistumisen kriisissä ja globaaleissa koko ihmiskunnan tulevaisuutta koskevista ongelmista. Niin ollen lapset elävät paljon monimutkaisemmin ymmärrettävässä maailmassa ja kohtaavat päivittäin ristiriitoja. Kasvattajien tulee tämä tiedostaa ja ymmärtää myös oman ajatusmallin syntymekanismi ja se arvomaailma, jossa kasvattaja elää. Tämän lisäksi tulee tiedostaa kasvatettavan oma arvomaailma sekä yhteinen elämismaailma ja sen vaikutukset. (Värri, 2000, 36 -37.) Sukupolvi erot syntyvät nopeasti ja ne tulee tiedostaa. Teknologia ja media ovat tulleet pysyväksi osaksi yhteiskuntaa ja koulua. Ne tulee nähdä mahdollisuutena, samalla kun opetetaan ja tarkastellaan niiden kautta syntyviä uusia ja vanhoja arvolähtökohtia. Menneen ihanteen haikailun sijaan tulee katsoa tulevaisuuteen ja pohtia, millaisin keinoin kasvatettava onnistuu rakentamaan itsensä sellaiseksi, ettei hän tule ”sokeaksi” tälle kaikelle ihmiskunnan järjettömälle toiminnalle.

Edelleen kasvatuksen avulla pyritään toteuttamana yhteiskunnan ja demokratian jatkumoa. Aktiivisen ja laaja-alaisen kansalaisuuden moraalidemokraattinen ihanne kuitenkin kohtaa nykyisen liberaalin valtion kautta esteitä toteutuakseen. Perinteinen valtiollinen valta on siirtynyt taloudellisen toiminnan alueelle, jossa syntyperään ja varallisuuteen perustuva eriarvoisuus kasvaa. Poliitikasta on tullut arvokeskustelun sijaan vaihtoehdotonta hallinnointia. Lisäksi valtaa on

siirtynyt medialle. (Tomperi & Piattoeva, 2007, 252 -253.) Kansalaisista puhutaan yksilöinä, vastuullisina kuluttajina, elinikäisinä oppijoina tai sopeutuvaisina työntekijöinä, huomioimatta kuitenkaan valtasuhteiden todellisia vaikutuksia. Kansalaisille on sysätty yksilöinä vastuuta hyvinvoinnista ja ekologisuudesta, samalla kun valtiot vetäytyvät vastuusta vedoten kilpailukykyyn ja markkinavoimiin (Tomperi & Piattoeva, 2007, 253.) Nykyisessä talouspolitiikassa koulutuksesta leikataan kysymättä ja ajattelematta pidempi aikaisia vaikutuksia. Koulutuksen kasvattavaa vaikutusta ei nähdä enää kansallisena ylpeytenä arvomaailmassa. Sen sijaan koulutus ja opetuksen innovaatiot nähdään nykyään vientituotteena. Koulutus on investointi, jolla odotetaan saavutettavan tuottoa. Kun peruskoulussa aiemmin kannustettiin itsensä ylittämiseen, vaaditaan nyt asiantuntemusta ja huippuosaamista, jota ilman ei kilpailuyhteiskunnassa olla mitään (Hilpelä 2007, 665.)

Länsimaisessa demokratiassa keskustelukulttuurilla on suuri merkitys. Sen avulla on voitu tuoda esiin epäkohtia ja mahdollisuuksia korjata niitä. Avoin keskustelu mahdollistaa äänestäjille poliittiset ratkaisut ja motivoi osallistumaan yhteiskunnalliseen toimintaan oikeiksi koettujen päämäärien puolesta. Suomessa kuitenkin on jo pitkään havahduttu siihen, että yhteiskunnallinen keskustelu on kapeaa eikä se innosta kansalaisia. Tämä ei tavallaan yllätä, koska suomalaisessa kulttuurissa keskusteluun kohdistuu jopa suoranaista pelkoa. (Suutarinen 2006, 64 -65.) Keskustelun aloittaminen ja uskallus rohkeaan kriittiseen keskusteluun ei stereotyyppisesti ole ensimmäisenä suomalaiseen kulttuuriin yhdistettävä piirre. Mielestäni suomalaiseen yhteiskuntaan on kuitenkin erityisesti uuden sosiaalisen median kautta tullut uusia piirteitä mielipiteen ilmaisuun, kun keskustelua ei tarvitse käydä kasvotusten. Tämä kuitenkin mahdollistaa myös kasvottoman, asiattoman ja perusteettoman keskusteluun, jossa omaksutaan helposti asenteita tarkastelematta niiden taustaa laajemmin. Siksi ajattelun opettaminen ja huomioiminen perusopetuksessa on tärkeää, jotta oppilaille kehittyisi taitoja vaikuttaa asioihin. Kansalaistaitojen sijaan opetuksessa tulisi pyrkiä nykypäivänä globaalien vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, median lukutaitoon, kestävän kehityksen edesauttamiseen, moniarvoisen maailman ymmärtämiseen ja markkinataloudellisen verkoston ymmärtämiseen.

4 LAPSET AJATTELIJOINA

4.1 Käsitteitä lapsuudesta

Länsimaisessa kulttuurissa lapsuus on eroteltu omaksi osa-alueekseen jo antiikin Kreikassa. Tuolloin ajateltiin lapsen olevan fyysisesti heikompi sekä vielä moraalisesti ja henkisesti kyvytön toimimaan autonomisesti. Sekä Platon että Aristoteles käsittivät lapsen olentona, joka puhui "hölynpölyä" eikä omannut täyttä ymmärrystä asiasta. He luokittelivat lapset samaan kategoriaan eläinten naisten ja orjien kanssa, joilla ei ajateltu olevan kykyä omaksua tietoa tai tekemään harkittuja päätöksiä. (Juuso, 2007; Kennedy, 2006 8-9.) Kristinuskon noustessa vallitsevaksi ajattelumalliksi, myös käsitykset lapsesta ja lapsuudesta muuttuivat. Jumalan ja ihmisen välisessä suhteessa lapsuus on käsitetty negatiivisena ominaisuutena. Lapsi koetaan syntisenä ja vajavaisena, joista vapautuakseen ja tullakseen Jumalan kaltaiseksi, tarvittiin kasvatusta. (Hirsjärvi 1985, 146; Puolimatka 2001, 54.) Lapselta odotettiin myös ehdotonta kuria ja käytöstä, aikuisten kunnioitusta (Vilen, Vihunen, Vartiainen, Siven, Neuvonen & Kurvinen 2006, 10). Myöhemmällä keskiajalla alettiin enemmän ajatella, että lapsikin voi kehittää henkisiä kykyjään ja itseään kasvaakseen aikuiseksi. (Kennedy, 2006, 10 - 12; Pamppunen, 2014, 15.) Keskiajan jälkeen lapsuus alettiin käsittää erityisenä elämän alueena (Vilen ym. 2006, 11), kun feodaaliyhteiskunnasta siirryttiin kohti työväen keskiluokkaa ja perhemallit alkoivat muuttua. Tunnustettiin, että lapsella on yhtäläillä täysi ihmisarvo ja tunne-elämä. (Hirsjärvi, 1992, 16). Alettiin ymmärtää, että lapset eivät vain ole pieniä aikuisia vaan lapsi tarvitsee aikuista kasvaakseen henkisesti täysivaltaiseksi kansalaiseksi. (Juuso, 2007.)

Hirsjärvi (1992, 16) jakaa lapsuuden historian kolmeen vaiheeseen: 1) Pieni aikuinen, jossa lapsi oli osa työvoimaa 2) Lapsuuden erityisyys tunnustetaan 3) Lapsen erillinen kokemusmaailma. Ensimmäisellä aikakaudella lapsuutta ei vielä ymmärretty erillisenä elämänalueena. Toinen aikakausi voidaan ajatella olevan keskiajalta nykypäivää kohti kulkenut aikakausi, jolloin koko yhteiskunta koki suurta ajattelun muutosta. Kolmatta vaihetta voidaan ajatella eletävän nyt, jolloin tunnustamme lapsen maailman omakseen. Lapsuuden "löytäjänä" ja uuden pedagogisen aikakauden aloittajana pidetään Jean-Jacques Rousseaut, joka vaikutti 1700-luvulla, etenkin teoksellaan *Emile*

(Laukkanen 2013; Pamppunen, 2014 153). Rousseauin lähtökohtana oli, että lapsi on syntyessään "villi ja vapaa" ja kasvaa vähitellen oman kokemusmaailmansa kautta järjelliseksi ihmiseksi, luonnollisesti kasvaen. Hänen näkemyksissään lapsen tuli antaa elää mahdollisimman kauan lapsi (Vilen ym. 2006, 11). Rousseauin ajatukset perustuivat ihmisluonnon pohtimiseen ja siihen, millainen ihminen on ennen kuin hän kasvaa sosiaalisen vaikutuksen kautta "villistä" sivistyneeksi. Lapsen ja lapsuuden hän erotti aikuisten maailmasta ja puolusti lasten oikeutta kehittyä aikuisiksi, ilman että aikuiset puuttuvat tähän liikaa. (Bardy, 1998; Bardy, 2013, 143; Pamppunen, 2014, 170.) Myös Immanuel Kant (1724 -1804) ajatteli Rousseauin tavoin lapsen olevan jo syntyessään ihminen, mutta hänen näkemyksensä mukaan ihmisen "villeyt" oli ominaisuus, joka tuli pakottaa, taltuttaa ja hallita pois, jotta ihmisestä tulisi ihminen (Pamppunen, 2014, 170).

Modernin lapsuuden tutkija ranskalainen Philippe Ares kritisoi voimakkaasti 1960-luvulla, ettei keskiajalla voinut ollut samankaltaista lapsuuskäsitettä kuin se nykyisellään on, joten Rousseau ei ole voinut ymmärtää lapsuutta samankaltaisena aikuisten maailmasta erotettuna, kuin se nykyään tulkitaan. Keskiajalla lapset olivat työvoimaa ja pieniä aikuisia, eikä silloin tehty eroa lapsen ja aikuisen maailmoille. (Hirsjärvi 1992, 16; Juuso 2007; Katajala-Peltomaa & Vuolanto 2013; Laukkanen, 2013.) Rousseauin ajatukset kuitenkin edelleen ajankohtaisia ja antavat näkökulmaa sille lähtökohdalle, että ihminen elää kulttuurin ja luonnon rajalla ja tarvitsee kasvatusta tullakseen aikuiseksi. (Bardy 1998; Pamppunen 2014, 153) Aresin käsitykset puolestaan ovat osa modernin lapsuus-käsitteen syntyä ja ovat nostaneet esille sen, että lapsuus on kulttuurisidonnainen käsite (Katajala-Peltomaa & Vuolanto 2013). Lapsikeskeinen kasvatustajattelu vallitsee edelleen länsimaissa ja Suomessa ja lapsikeskeisyyttä korostetaan jo varhaiskasvatuksessa. Toisaalta lapsen yksilöllisyyden korostaminen voi johtaa harhateille, mikäli yksilön vastuu kasvaa liian suureksi. Lapsi ei kuitenkaan kykene ajattelemaan asioita tulevaisuusorientoituneesti ja tarvitsee ympärilleen kasvatusta ja huolenpitoa.

4.2. Ajattelu osana lapsen kasvua ja kasvatusta

Lapsilla on luontainen kyky kysellä ja kyseenalaistaa. Heillä on jatkuva tiedonhalu. Näin voidaan ajatella, että lapsilla on jo luonnostaan filosofista kokemusta. (Gregory 2010, 10.) Lapsen into kysymyksiin puhkeaa puheen kehityksen kautta. Lapsi jäsentää maailmaansa kysymällä. Hyvin pienet lapset aloittavat kyselyn osoittamalla asioita ja koettaen ilmaista kiinnostustaan näkemäänsä jollain sanalla. Puheen kehityksen kautta lapsi alkaa käyttämään kieltä myös ajatteluun ja kertomiseen. Tärkeäksi tulee se, miten lapsi kertoo asioita toisille ja miten hän kokee muiden niitä

ymmärtävän. (Lehtovirta ym. 1999, 107.) Lapsille on ominaista haluta tietää esimerkiksi, mikä on oikeudenmukaista, kaunista tai arvokasta. Tyypillistä on mielenkiinto luonnonilmiöihin, avaruuteen, ihmiskehoon, elämän ja kuoleman kysymyksiin, joihin vastatakseen on aikuisen usein pohdittava toden teolla.

Lapsen ja filosofian suhdetta on pohdittu läpi aikakausien ja siihen suhtautuminen onkin vahvasti kytköksissä siihen, millaisena lapsi ja kasvatusta on nähty kulloisenakin ajanjaksona. Sokrateen tarkoituksena oli saada oppilas filosofoimaan ja sitä kautta refleктоimaan ajatteluaan. Myös Epikuroksen tavoitteena oli tärkeää ottaa lapsi mukaan filosofiseen ajatteluun. Aristoteleen ja Platonin ajatusten taustalla voidaan myös katsoa olevan tarpeellista, että filosofiaan tutustutaan jo lapsuudessa, jotta hyvä elämä tai toimiva valtio toteutuu. Renessanssi filosofi Montaigne puolusti ajatusta siitä, että filosofia on jotakin käytännönläheistä, johon jo 4-5-vuotias kykenee. (Juuso 2007.) Filosofian kasvatuksellinen arvo on nähty vasta, kun sen on nähty käytännöllisenä ja lapsen ääntä korostavana itsereflektiona. Filosofian keinoin voidaan kasvattaa lasta vain, jos osataan nähdä lapsi arvokkaana sellaisena kun hän on, yrittämättä likaa puuttua niihin kasvatuksellisiin päämääriin joita aikuiset asettavat. (Juuso 2007.)

Lapsille tarkoitettu filosofia teki läpimurtonsa 1970-luvulla, jolloin alettiin tunnustaa, että lapsetkin osaavat ajatella kriittisesti ja luovasti, ja että kasvatuksen päätavoitteisiin sisältyy lapsen kasvattaminen järkeväksi. (Gregory 2010, 10 -11.) Lasten ottaminen mukana filosofiseen keskusteluun tukee lasten taitoja oppia näkemään heidän omien kokemusten eettisiä juonteita, ajattelemaan ja tuntemaan, punnitsemaan vaihtoehtoja ja korjaamaan uskomis-, arvottamis- ja käyttäytymistottumuksia. Tällaisen yhteisöllis-tutkailevan pedagogiikan tarkoituksena on johdattaa lapsia muovaamaan demokraattisen kanssakäymisen tapoja, empatiaa ja sosiaalisuutta: kuuntelemaan tarkasti toisiaan, auttamaan ideoidensa kanssa ja kysymysten muotoilemisessa, kunnioittamaan ja arvostelemaan toisten ajatuksia ja hahmottamaan kyselevää tutkimista osana ryhmää. (Gregory 2010, 11.)

Filosofia koetaan usein korkealentoisena ajatteluna ja viisaiden miesten älykkäänä keskusteluna. On pitkään ajateltu, että filosofia olisi liian vaikeaa ja mielenkiinnottomaa lapsille. Kun lapsia kuitenkin on otettu mukana filosofoimaan, on huomattu, että lapset arvostavat ja pitävät filosofoinnista. (Gregory 2010, 10.) Filosofian ei tarvitse olla kovin ihmeellistä, vaan se liittyy arkipäivän ihmettelyyn ja omiin tapoihin toimia. Lapsille suunnattu filosofia on ennen kaikkea ihmettelyä, päättelyä ja kysymistä sekä omien tekojen ja valintojen ymmärtämistä. Koulussa tapahtuvassa opiskelussa, kuten lukemisessa, kirjoittamisessa tai laskemisessa tarvitaan myös tärkeitä päättelyn ja arvostelun taitoja. Siksi ei ole turhaa opettaa myös ajattelun ja

kyseenalaistamisen taitoa filosofian keinoin osana muita taitoja. Lapsille suunnatussa filosofiassa on tavoitteena ottaa lapset osallisiksi keskusteluun ja käsitellä aiheita lasten kokemusten kautta. Juuso (2007) on todennut, että mikäli lasten kanssa halutaan aidosti filosofoida, on tärkeää harjoitella sitä sellaisten kysymysten parissa jotka heitä aidosti kiinnostavat. Hän toteaa myös, ettei filosofia ole vain ihmettelyä ja irrallisten ajatusten pohtimista, vaan sen kautta opetetaan lapsille älyllistä työtä.

Filosofian keinoin voidaan tarjota lapsille valmiuksia:

- Esittää omia kysymyksiä
- Vatvoa tärkeitä asioita
- Parantaa ajattelutaitojaan
- Oppia toisten näkökulmista
- Oppia filosofisista perinteistä

Näiden kautta avataan mahdollisuus ymmärtää paremmin itseään ja muita, ympäröivää maailmaa, arvioimaan mitä on järkevää uskoa tai arvostaa, kestämiin vertaiset, mainonnan ja propagandan paineita. (Gregory 2010, 11.)

4.3 Filosofiaa alakoululaisille

Filosofia ei ole tyypillisesti alakoulun oppiaine sellaisenaan kuin se yleensä käsitetään. Siksi filosofian opettaminen alakoulussa kohtaa usein kritiikkiä, varsinkin silloin kun kiistellään uusista tuntijaoista ja opetussuunnitelmien sisällöistä. Filosofian ajatellaan olevan jotakin sellaista turhanpäiväisestä pohdiskelusta, joka vie tunteja perinteiseltä opetukselta. Pelkoa kohdataan myös opettajien keskuudessa, jossa edelleen turvaudutaan helposti opettaja-johtoiseen ajattelumalliin. Tällaisessa tilanteessa kuitenkin helposti ajaututaan tilanteeseen, jossa oppilaan ajattelun ja kokemusten ainutlaatuisuus sekä luonnollinen uteliaisuus jätetään huomioimatta. Perinteinen opettaja ajattelee oppilaidensa puolesta, ohjaten oppilasta ”oikealle” uralle, hukaten täten paljon pedagogisia mahdollisuuksia. (Juuso 2007.) Filosofia tulee nähdä alakoulussa oppiaineet ylittävän siltana, jonka opetus ei rajoitu yhdelle 45 minuutin oppitunnille. Filosofian tulee olla opetuksen taustalla ja sille on osattava löytää oikea hetki. Vuoden 2014 uudelle opetussuunnitelmatyöryhmälle lähetettiin asiantuntijoiden kannanotto aiheesta 30.3.2010 vedoten filosofian kokonaisuuden sisällyttämiselle uusiin aihekokonaisuuksiin. Asiantuntijat perustelivat filosofian sisällyttämistä opetussuunnitelmaan esimerkiksi seuraavalla tavalla:

1. Filosofia eheyttää ja syventää oppimista yli oppiainerajojen. Filosofointi kehittää kriittisen ja itsereflektiivisen ajattelun sekä toisia kuuntelevan keskustelun taitoja, jotka ovat kasvatuksen ytimessä. Samalla kehittyvät yhteisöllisyys ja demokraattisessa yhteiskunnassa tarvittavat kansalaistaidot.
2. Monet lasten spontaanisti ja luonnostaan pohtimista aiheista ovat keskeisiä yleisinhimillisiä filosofisia kysymyksiä. Filosofinen ajattelu on arvokkaalla ja huomattavalla tavalla vaikuttanut kulttuurimme muotoutumiseen. Lapsille on suotava mahdollisuus filosofoida myös koulussa.

(OPH 2010)

Kannanotossa esitettiin myös paljon muita syitä, joiden vuoksi filosofialle on tarvetta. Ensinnäkin koululta on laajasti ja yksimielisesti toivottu vahvempaa panostusta perustavien ajattelu- ja keskustelutaitojen sekä demokraattisten kansalaistaitojen tukemiseen. Toiseksi halutaan lisätä oppilaslähtöisiä, luovuuteen sekä omien elämysten arviointiin kannustavia sisältöjä ja toimintatapoja. Kolmanneksi on haluttu vahvistaa oppilaiden kykyä kohdata, arvioida ja itsenäisesti jäsentää median sekä tieteen tuottamaa informaatiota omakohtaisella kriittisellä ajattelulla. Neljänneksi on etsitty mahdollisuuksia tuoda oppilaita yhteen maailmakuva-, arvo- ja kulttuurikysymyksistä keskustelemaan. Lisäksi haluttaisiin yhdistää koulun oppiainejakojen ja sisältöjen sirpaleisuus ja hahmottaa yhtenäisiä kokonaisuuksia. Viimeiseksi on toivottu keinoja eettisen kasvatuksen vahvistamiseksi. (OPH 2010)

Filosofian kouluopetusta lasten ja nuorten ikäluokissa on tutkittu kansainvälisesti menestyksekkäästi ja pedagoginen filosofointi on saavuttanut yhä laajempaa kannatusta ympäri maailman. Myös UNESCO on asettanut omat tavoitteensa lasten filosofoinnin edistämiseksi. Näitä ovat itsenäinen ajattelu, kasvattaminen ajattelevaksi kansalaiseksi, lasten henkilökohtaisen kehittymisen auttaminen, kieli, puhe ja keskustelutaitojen kehittäminen, filosofian jäsentäminen sekä lapsille soveltuvan didaktiikan kehittäminen (Perttunen 2016, UNESCO 2007.) Filosofialla on myös iso merkitys etiikan opettamisessa. Lasten arkipäivän kokemukset ovat täynnä eettisiä toimintoja ja ratkaisuja, kuten luottamusta, rehellisyyttä, julmuutta, reiluuutta ja ystävyyttä. Koulumaailma ja vanhemmat antavat lapsille jo paljon valmiita arvoja, mutta lasten tulee päästä myös itsenäisesti tekemään näitä päätelmiä. Etiikan opettamisessa ei ole tavoitteena löytää oikeita vastauksia, vaan oppia ymmärtämään mistä nuo vastaukset tulevat ja mikä tekee ne oikeiksi. (Gregory 2010, 11.) Etiikan opettamista kuitenkin kritisoidaan paljon, koska se liitetään käsitteenä vaikeaan pohdintaan ja uskonnon piiriin. Tuntuu olevan epäselvää, mitä etiikalla oikeastaan

tarkoitetaan. Etiikan opetus on alakoulussa sisällytetty uskonnon- ja elämäntietomustiedon opetukseen. Sen opettaminen erillisenä oppiaineena ei ehkä kuitenkaan auta oppilaita kehittymään, vaan saattaakin edistää asennetta, että etiikka koskee vain niitä, joita se kiinnostaa (Hallamaa, 2011, 159.)

Koulun tehtävä ei ole vain opettaa oppilaille tietoja ja taitoja siitä kuinka ja miten jokin asia on. Koulun tehtäväksi on suomalaisessa yhteiskunnassa muodostunut myös kasvattaminen yhteiskunnan jäseneksi. Sitä ei opeteta erikseen vaan on ajateltu, että koulussa toimiminen, vuorovaikutus muiden kanssa, opiskelu ja oppiminen muokkaavat lasta elämänsä hallitsevaksi ja hyvinvoivaksi kansalaiseksi. (Hallamaa 2011, 156 -159.) Kuluneen vuosikymmenen aikana hyvinvoivaksi kansalaiseksi kasvaminen ja kasvattaminen kohtaavat jatkuvasti uusia haasteita. Arvomaailmojen muutos kohtaa jatkuvia ristiriitoja. Mikäli kukaan ei opeta suhtautumaan ristiriitoihin tai eettisiin kysymyksiin, jäävät tulevat sukupolvet hataralle pohjalle monimutkaistuvassa maailmassa. Koska kamppailu opetuksen tilasta on kovaa, käydään paljon keskustelua siitä, mitä koulussa tulisi opettaa. Erityisesti taide ja taito-aineet ovat kohdanneet vähennyksiä. Siksi myös filosofian opetusta kritisoidaan ja se koetaan turhana oppiaineena, koska se ei varsinaisesti opeta mitään käytännöntaitoa, kuten matematiikka. Kuitenkin esimerkiksi terveystiedon opetus on luonteeltaan elämäntapaopetusta, jonka avulla pyritään luomaan käsitys siitä, millaista on oikeanlainen terveellinen elämä. Tällainen elämäntapaopetus ei kuitenkaan ole kohdannut kritiikkiä yhtälailla kuin uskonnon tai etiikan opetus, vaikka terveystieto on tyyliltään ideologinen ja vaikuttaa yksilön omien arvojen muodostukseen. (Hallamaa 2011.)

Tässä tutkimuksessa on käytetty materiaalina IACP (Institute of Advancement of Philosophy for Children) laatimaa materiaalia. IACP on toiminut vuodesta 1974 päävastuullisena filosofiaa lapsille – ohjelmien tuottajana. Professori Matthew Lipman New Yorkin yliopistosta julkaisi 1969 ensimmäisen lapsille suunnatun filosofia teoksen, Harry Stotlemeirin keksintö. Hän tarkoitti sen kriittisen ajattelun avuksi korkeakouluun pyrkiville alaikäisille, koska koki huolta 1960-luvun opiskelijamellakoiden kautta havaitusta dialogin puutteesta. Ann Margaret Sharp kannatti Lipmanin ajatusta ja IACP perustettiin. Heidän pyrkimyksinään ovat olleet kasvatustieteellisen tutkimuksen tukeminen, ”filosofiaa lapsille” – ohjelman kehittäminen sekä kasvatuksellisen uudistuksen ajaminen. (Gregory 2010, 15 -16.) Nykyään ”filosofiaa lapsille” on akateemisesti ja tutkimuksellisesti uskottava ala, joka kehittää toimintaansa. Suomessa ”filosofiaa lapsille” -ajattelua ovat erityisesti kehittäneet Hannu Juuso ja Tuukka Tomperi, jotka ovat toteuttaneet materiaalia esimerkiksi Yleisradiolle, kirjoittaneet Niin & Näin – filosofia lehden artikkeleja sekä kirjallisuutta (esim. Sokrates Koulussa 2008). Lisäksi he ovat mukana Filo Ry:n toiminnassa, joka on lapsille ja

nuorille tarkoitettu filosofiayhdistys. Materiaalia filosofointiin löytyy, mutta jää opettajien ja koulun aktiivisuuden varaan hyödynnetäänkö sitä ja muuttuko luokkakulttuuri keskustelelevammaksi.

4.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman lähtökohdat ajattelun kehittämiseksi

Perusopetuksen tarkoituksena on luoda perustaa oppilaiden yleissivistykselle ja taata jokaiselle lapselle yhtäläiset oikeudet hyvään opetukseen. Laki velvoittaa järjestämään perusopetusta kaikille oppivelvollisille lapsille. Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuudesta, jossa jokainen on arvokas sellaisena kuin on ja jokaisella on oikeus kasvaa yhteiskunnan täysiarvoiseksi jäseneksi yhdessä muiden kanssa. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista. Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa. Arvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti. (POPS 2014.)

Opetussuunnitelmasta löytyy siis selkeitä perusteita sille, että keskustelua asioista on käytävä. Siinä tunnistetaan ja tunnustetaan arvomaailmojen muutos, ja kehoitetaan ottamaan oppilaat mukaan ajattelemaan asioita. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on määritelty seuraavat arvot kasvatukselle: 1) Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen 2) Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia 3) Kulttuurinen moninaisuus rikkautena 4) Kestävän elämäntavan välttämättömyys. Perusopetuksen ensisijaisena lähtökohtana on siis ihmiseksi kasvaminen, jonka jälkeen tulevat vasta tiedon ja taidon siirtämisen (Laukkanen 2013). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan myös seuraavaa:

”Perusopetuksen tarkoitus on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä, joten tarkoitus on antaa oppilaille taitoja käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä puolustaa hyvää. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. (POPS 2014)”

”Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Se ohjaa niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen

kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. ” (POPS 2014)

Opetussuunnitelman korulauseista olisi osattava poimia opetukseen sisälle se oleellinen, jotta nämä toteutuisivat. Se vaatii aktiivisuutta ja ymmärrystä opettajalta. Alakoulun perusopetuksessa filosofiaa ei ole oma erillinen oppiaineensa, vaan se on sisällytetty eri oppiaineiden sisältöihin ja tavoitteisiin. Uuteen opetussuunnitelmaan on kuitenkin tehty muutoksia, ja arvokasvatus on otettu osaksi kaikkea opetusta. Näitä kasvatuksellisia arvoja on rakennettu vuosiluokkien laaja-alaisen osaamisen taustaksi.

1. Ajattelu ja ajattelemaan oppiminen
 2. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
 3. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
 4. Monilukutaito
 5. Viestintä ja tietoteknologinen osaaminen
 6. Työelämätaidot ja yrittäjyys
 7. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen
- (POPS 2014)

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TOTEUTUS JA MENETELMÄT

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja keskeiset tutkimuskysymykset

Tutkimuksen lähtökohtana on idea ajattelun opettamisen tärkeydestä. Ajattelevaksi kansalaiseksi kasvamisen ihanne on muuttanut muotoaan, mutta on edelleen keskeinen lähtökohta, jotta yhteiskunta voi kehittyä ja jatkaa tasa-arvoista toimintaansa. Vaikka kasvatukselliset lähtökohdat ja perusopetuksen opetussuunnitelmat velvoittavat kasvattajia huomioimaan ajattelun kehittymisen osana oppimista, on tarpeen tarkastella sen olemusta, toteutumista ja siihen liittyviä käsityksiä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opettajien käsityksiä ajattelun opettamisesta alakoulussa sekä tehdä opetusprojektin kautta havaintoja siitä, mitä ajattelun opettaminen alakoulussa voisi olla.

Keskeisiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat tässä tutkimuksessa:

1. Miksi ajattelun kehittäminen on tärkeää alakoulussa?
2. Miten alakoulu tukee lapsen ajattelun kehittymistä?

5.3 Tutkimuksen metodologisia lähtökohtia

5.3.1 Kasvatustieteen lähtökohtia ja näkökulmia

Kasvatustiede on tieteenalana usean suuntauksen kehityksen tulos ja kokee edelleen jatkuvaa muutosta, vaikka taustalla vallitsevatkin yhteiset peruslähtökohdat. Moderni kasvatustieteellinen suuntaus alkoi kehittyä 1700- ja 1800-lukujen taitteessa ja sille on ollut alusta asti ominaista tehdä selkeä ero luonnontieteiden ja ihmistieteiden välille. Empiirisessä kasvatustieteessä mukailtiin luonnontieteiden kehitystä ja kokeellista psykologiaa, henkítieteellisessä pedagogiikassa puolestaan

lähdettiin etsimään kasvatustieteen perusteita kulttuuritieteistä ja ihmisen tutkimisen ainutlaatuisuudesta (Siljander 2014, 69,74.) Näiden näkemysten rinnalle on kehittynyt useita erilaisia koulukuntia, kuten kriittinen pedagogiikka, jolle on ominaista vahva poliittinen näkökulma ja suhde yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin, erityisesti taloudellisiin velvoitteisiin. (Siljander 2014, 151). Konstruktivismi puolestaan korostaa näkemystä, että todellisuus ei esittäydy ihmiselle valmiina eikä objektiivisena, vaan ihminen omalla toiminnallaan jatkuvasti luo ja rakentaa sitä koskevaa tietoa. Kommunikatiivisessa suuntauksessa ajatellaan, että kasvatustoiminta voidaan rakentaa tasa-arvoiseksi kasvattajan ja kasvatettavan välille, ja he yhdessä muodostavat sen mitä kasvatusta on. (Siljander 2014, 19 -20, 200.) Koska kasvattajan ja kasvatettavan kokemusmaailma ei kuitenkaan koskaan voi olla täysin samalla tasolla, pyritäänkin enemmän ymmärtämään toisen tapaa ajatella ja kokea maailma (Hämäläinen & Nivala 2008, 71).

Kasvatustieteen on ajateltu olevan ennen kaikkea ihmistiedettä, joten sille on haluttu luoda luonnontieteestä eroava asema. Kasvatustieteessä tutkimuskohdetta tarkastellaan kasvattajan, kasvatettavan ja kulttuurin kolmiulotteisena suhteena. Vallitsevilla arvoilla ja normeilla on tärkeä merkitys. (Siljander 2014, 69 -71.) Kasvatustiede on ihmistiedettä, jossa haetaan merkityksiä ja tulkintoja kasvatuksen ilmiöihin. Kasvatustieteiden taustalla vallitsevat ihmiskäsitykset ja käsitys tiedon luonteesta. Behavioristinen ihmiskäsitys lähtee ajatuksesta, jossa kasvatuksen avulla edistetään ihmisen toivottuja käyttäytymismalleja. Näkökulman lähtökohtana on John Locken ajatusmalli *tabula rasa*, jonka mukaan ihminen on syntyessään tyhjä taulu, johon kokemus piirtää jälkensä. Luonnollisen ihmiskäsityksen mukaan, ihmisessä taas on olemassa jo kaikki potentiaali syntyessään ja kasvatuksen avulla pyritään saamaan luonnollisesti nämä piirteet esiin. Ajatuksen kannattajia ovat olleet erityisesti Rousseau ja Pestalozzi, myöhemmin myös Piaget. (Hämäläinen & Nivala 2008, 61.) Oli ihmiskäsitys mikä tahansa, tarvitaan ihmisyyteen pyrkimyksissä monenlaista kasvatusta ja ymmärrystä sen muodoista.

Kasvatustoimintaa ymmärtääkseen on oltava päämäärätietoa, tilannetietoa sekä menetelmätietoa. Päämäärätiedon taustalla ovat käsitykset ihmisen olemuksesta ja kasvatuksen inhimillisestä pyrkimyksestä, kulttuurisista ja yhteiskunnallisista vaikutuksista sekä yksilön kehitysmahdollisuuksista. Tilannetietoa taas tarvitaan käsittämään kasvatuksen ympärillä tapahtuvat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset ja konteksti, jossa kasvatusta tapahtuu. Menetelmätiedon kautta taas saadaan vastauksia käytännön toiminnasta, jota kasvatusta tapahtumana edellyttää. (Hämäläinen & Nivala 2008, 84 -85.) Tietoa syntyy myös aina kokemuksellisesti ja tärkeänä osa-alueena voidaan myös pitää hiljaista tietoa, jota esimerkiksi syntyy työyhteisöjen sisällä vallitsevissa käytännöissä. Hiljainen tieto on usein tiedostamatonta kasvatustoimintaa,

jotakin siihen sisäänrakennettua. (Hämäläinen & Nivala 2008, 85.) Tätä tietoa kutsutaan koulumaailmassa usein piilo-opetussuunnitelmaksi. Tieteellinen tieto puolestaan tarjoaa kasvatukselle mahdollisuuden tarkastella havaittuja ilmiöitä laajemmassa perustellummassa ja luotettavassa asiakokonaisuudessa. (Hämäläinen & Nivala 2008, 86.) Kaikesta tästä tiedosta kasvattajan tulisi osata rakentaa oppijalle sellainen ympäristö, jossa hän voi kehittyä ajattelevaksi ihmiseksi. Koska tietoa on, jää kasvattajien vastuulle toteuttaa kasvatustoimintaa sellaiseksi, että se tukee ihmiskunnan kehitystä.

5.3.2 Hermeneutiikka, fenomenologia ja fenomenografia kasvatustieteissä

Hermeneutiikka ja fenomenologia ovat kasvatustieteen tyypillisimmät tutkimuslähtökohdat. Fenomenologialla tarkoitetaan ilmiöiden olemuksen tutkimista ja hermeneutiikka taas on käsitysten ja tulkinnan oppia. Kasvatustieteissä tutkitaan useimmiten ilmiöitä ja käsityksiä, joten kokemuksen ymmärtämiselle on luontevaa valita lähestymistavaksi fenomenologia. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen kokemuksia siitä todellisuudesta, jossa hän elää, eikä todellisuutta voida sulkea pois. Kokemusten kautta ihminen muodostaa merkityksiä, jotka ovat fenomenologian tutkimuskohteena. (Laine 2007, 29.) Fenomenografia on puolestaan fenomenologian ja hermeneutiikan vaikutuspiirissä syntynyt tutkimusmenetelmä. Fenomenografian perustajana pidetään Ference Martonia, joka vaikutti 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa. Hänen mukaansa on olemassa rajallinen määrä tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät tiettyjä ilmiöitä ja fenomenografian tarkoitus on löytää ja kuvata näitä erilaisia ajattelutapoja. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Kakkori & Huttunen 2014, 367.)

Fenomenologiaa voi kutsua filosofiseksi suuntaukseksi, jossa pyritään käsittämään tiedon olemusta. Edmund Husserlia pidetään fenomenologian oppi-isänä. Hän halusi löytää tutkimusmenetelmän, jonka avulla pystyttäisiin sulkemaan pois ennakkokäsitykset ja oletukset. Reduktion avulla Husserl pyrki sulkemaan tiedosta kaiken ulkopuolisen, jolloin jäljelle jäisi vain ilmiö ilman siihen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi pyrittiin ymmärtämään tietoisuus kaikkien taustalla olevasta ykseydestä sekä puhtaasta tietoisuudesta. (Kakkori & Huttunen 2014, 371 -372.) Hermeneutiikalla taas voidaan tarkoittaa ymmärtämisen taitoa, jolle ei ole alkua ja loppua. Päättämisen kehä on jatkumo, joka alkaa aina uudelleen kun alamme muodostaa käsitystä jostain havaitsemastamme. (Kakkori & Huttunen 2014, 376.) Hermeneutiikassa on kysymys ihmisen kyvystä ymmärtää ja tulkita sosiaalista todellisuutta ja sen merkityssuhteita, ja yrityksestä määritellä tulkinnan periaatteita ja ehtoja (Laine 2007, 31; Siljander 2014, 72.) Fenomenologiassa ja

hermeneutiikassa ajatellaan olevan kaksi tasoa, ensimmäisenä on koettu elämä esiymmärryksineen sekä varsinainen tutkimus tästä ensimmäisestä tasosta. (Laine 2007, 32.)

Fenomenologian ja fenomenografia sekoitetaan usein toisiinsa, mutta niissä selkeä ero. Marton on esittänyt neljä asiaa, jotka erottavat fenomenologiaa ja fenomenografiaa (Kakkori & Huttunen 2014, 385). Esimerkiksi tutkittaessa käsityksiä kasvatuksesta, haluaa fenomenologia tietää, mitä tällaisella kasvatuksella tarkoitetaan ja mitä se on, kun taas fenomenografian avulla tarkastellaan, millaisia käsityksiä ihmisillä on kasvatuksesta. Fenomenologisen näkökulman mukaan meillä on pääsy maailmaan kokemusten kautta, mutta voimmeko erottaa, mitä itse kokemuksesta koetaan? Toiseksi ja kolmanneksi fenomenologialla on selkeästi tärkeä olemus eli eidos ja lisäksi se on orientoitunut olemuksiin. Fenomenografia taas on keskittynyt ilmiöihin eli ihmisten maailman ymmärtämisen tapoihin, pyrkien löytämään ilmauksia eikä olemuksia. Neljäntenä fenomenologia pyrkii kuvaamaan, miltä maailma näyttäisi ennen kuin se on opittu näkemään sellaisena. Fenomenografia taas on kiinnostunut myös siitä, miten on eletty ja miten ymmärrämme maailmaa. (Kakkori & Huttunen 2014, 385 -387.) Fenomenologiasta ja fenomenografiasta on kuitenkin etsitty myös yhteneväisyyksiä käsitteiden kautta. Fenomenologiselle ajattelulle tyypillinen ihmisen ja maailman välinen non-dualistinen suhde, kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus ja laadullisuus heijastuvat myös fenomenografiaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Kakkori & Huttunen 2014, 388 -391.)

Fenomenografinen tutkimus on saanut myös kritiikkiä ja etenkin sen luotettavuutta arvioidaan. Keskeistä luotettavuudelle on aineiston tulkinta, joka on tutkijasta riippuvaa. Tärkeää on se, miten hyvin tutkija on pystynyt aineistostaan luomaan kategorioita siten, että yksittäiset haastattelut voitaisiin niiden sisään uudelleen sijoittaa. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Kuten kaikessa tutkimuksessa, mutta etenkin fenomenografisessa tutkimuksessa, tutkijalla on keskeinen asema tutkimuksen onnistumiseen. Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää tutkijan riittävä raportointi aineistoin analyysistä sekä jatkuva teorian ja aineiston vuoropuhelu. Vain siten lukija voi päästä käsiksi aiheeseen ja tehdä siitä myös omia tulkintoja. Fenomenografiaa on kritisoitu myös sitä oletusta, että olisi olemassa jokin tietty rajallinen määrä käsityksiä. Viime kädessä tutkija on kuitenkin se, joka rajaa nämä käsitykset kategorioihin. Tulee myös pohtia ovatko nämä käsitykset pysyviä, vai muuttuvatko ne ajallisesti historiassa. (Huusko & Paloniemi 2006, 170.)

5.2 Laadulliset tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa on käytetty useampaa tutkimusmenetelmää. Useamman tutkimusmenetelmän kautta tutkimuksen aineistoa ja tutkittavaa ilmiötä on voitu tarkastella monipuolisemmin. Tutkimuksen aineisto koostui kirjoitelmista, kokemuksista sekä havainnoinnista. Tutkimuksen kohteena olivat opettajien käsitykset ajattelun opettamisesta alakoulussa sekä omat havainnot ja kokemukset ajattelun opettamisesta, joten laadullinen tutkimusmenetelmä oli luontainen valinta. Kasvatustieteissä laadullinen tutkimusmenetelmä on suosittu, koska sen avulla ajatellaan saavan erityistä tietoa juuri ihmisestä ja siihen liittyvistä ilmiöistä verrattuna määrälliseen tutkimuksen tilastolliseen tietoon. Kvalitatiivinen ja kvantitatiiviset menetelmät nähdään usein toistensa vastakohtina, mutta ihmistieteissä näitä kahta ei voida erottaa toisistaan, vaan ne ovat toistensa jatkumoa, toisiaan täydentäviä menetelmiä. (Alasuutari 2011, 32; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Eroavaisuudet tulevat esiin ajattelun ja analyysivaiheen kautta, jossa kvantitatiivinen tutkimus pyrkii todistamaan väitteensä luonnontieteen koeasetelman kautta etsien taulukoidusta tiedosta muuttujia. Se ei lähde selittämään miksi asia näin on, vaan esittää asian olevan niin. (Alasuutari 2011, 37.) Määrällisessä tutkimuksessa numeeristen tutkimustulosten pohjalta tehdään tulkintoja ilmiön ominaisuuksista, yleisyydestä, yhteyksistä ja ilmiötä selittävistä tekijöistä (Hämäläinen & Nivala 2008, 109). Kvalitatiivinen tutkimus taas rakentaa nämä muuttujat aineiston analyysin kautta, etsimällä syvempiä merkityksiä ja rakentamaan ilmiön ominaispiirteitä kuvaavia luokituksia. Se pyrkii huomiomaan tilastojen ulkopuolelle jäävät poikkeukset ja tarkastelemaan mahdollisimman paljon aineistoon vaikuttavia tekijöitä. (Alasuutari 2011, 38; Hämäläinen & Nivala 2008, 109.)

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, joka sisältää ajatuksen siitä, että todellisuus on moninainen ja tapahtumat ovat erilaisissa suhteissa toisiinsa. Tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta kokonaisvaltaisesti. Tutkijan on otettava huomioon myös arvolähtökohtien vaikutus tutkittavaan ilmiöön. Myös tutkijan tietämys ja tutkittavien tieto kietoutuvat toisiinsa, joten objektiivisuutta ei pystytä saavuttamaan perinteisessä mielessä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin yleistettävyyden sijaan paljastamaan ja löytämään tosiasioita. (Eskola & Suoranta 1998, 14 -15; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 152.) Tyypillisesti laadullisessa tutkimusmenetelmässä aineistona käytetään erilaisia haastatteluja, kyselyitä, havainnointia, tekstejä ja dokumentteja. Tutkija rakentaa tutkimuksensa teoreettisten lähtökohtien, aineiston analyysin ja oman pohdintansa vuoropuhelun kautta. Kohdejoukko on yleensä etukäteen rajattu ja pienenkin aineiston avulla voidaan saada tietoa ilmiöistä. Esimerkiksi tapaustutkimuksen kautta, voi kohteena olla yksikin tapaus. Laadulliselle tutkimukselle on

tyypillistä erilaisten menetelmien rinnakkainen käyttö eli triangulaatio. Tällöin tutkittavaa ilmiötä voidaan tarkastella monipuolisemmin erilaisten menetelmien kautta. Useamman menetelmän käyttö lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 12 -14; Hirsjärvi ym. 1997, 155; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko ovat tutkimuksen ydinasia (Hirsjärvi ym 1997, 209). Analyysia johdattelee se, mitä aineistosta halutaan tietää. Aineistosta voidaan tarkastella sisältöä tai tarkemmin sitä, miten ilmiöstä puhutaan. Analyysi voi olla lähteä teorian kautta tai tutkija voi hakea ideansa aineistosta. Aineistosta ei valmiiksi nouse mitään, vaan on tutkijan tehtävä löytää ne. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissa on tyypillistä käyttää useampaa menetelmää (Eskola & Suoranta 1998, 117). Kerätty tai valmis aineisto pelkistetään ja analysoidaan, jotta voidaan löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin. Analyysivaihe voidaan jakaa havaintojen pelkistämiseen sekä varsinaiseen arvoituksen ratkaisemiseen. Aineistoa tarkastellaan ensin teoreettisen viitekehyksen kautta, etsien sellaista, mikä on olennaista tutkimuskysymysten kannalta. Aineistoa voidaan pelkistää tekstistä virkkeiksi, joita kuvataan ja luokitellaan. Toisessa vaiheessa nämä löydettyt asiat yhdistetään ja luokitellaan pienemmiksi joukoiksi, joille etsitään jokin yhteinen piirre, jokin käsite, jonka alle ilmaisut sopivat. (Alasuutari 2011, 40; Tuomi & Sarajärvi 2004, 112 -113.) Kun aineisto on analysoitu, päästään varsinaiseen aineiston tulkintaan, jossa tutkija pohtii analyysin tuloksia ja tekee niistä johtopäätöksiä. Löydettyjä havaintoja tulkitaan suhteessa aiempaan teoriaan. (Hirsjärvi ym. 1997, 213.) Se, miten hyvin tämä toteutetaan, on tutkijasta riippuvaa. Oleellista on pystyä selittämään mitä, miten ja miksi tutkimus on tehty. Asetetut tutkimuskysymykset ohjaavat analyysi ja tulkintaprosessia, ja niiden kautta etsitään se mikä tutkimuksen kautta haluttiin tietää tai osoittaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

5.2.1 Femonenografia

Fenomenografisen menetelmän tarkoituksena on tutkia, miten tutkittavat kuvaavat jotakin ilmiötä, kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämistä. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tutkia opettajien käsityksiä ajattelun opettamisesta alakoulussa. Fenomenografia on suosittu kasvatustieteen menetelmä silloin, kun tutkimuksena ovat arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden ymmärtämisen tavat. Menetelmässä käytetään paljon haastatteluja ja kerätään erilaisia kirjallisia tai kuvallisia aineistoja, mutta siinä voidaan käyttää myös määrällisiä menetelmiä. Fenomenografia on empiirinen tutkimus rajoitetuista ja laadullisesti erilaisista tavoista, joilla erilaiset ilmiöt ja aspektit ympärillämme olevasta maailmasta koetaan, käsitteellistetään,

ymmärretään, havaitaan ja tajutaan. Nämä kokemukset ja ymmärtämiset kategorisoidaan, ja ne liittyvät toisiinsa loogisesti ja hierarkkisesti. Ideana on kuvata maailmaa niin kuin se havaitaan, miten maailma ilmenee käsityksissä, miten uudet käsitykset avaavat uuden maailman ja miten käsitykset ovat riippuvaisia elämismaailmasta. (Huusko & Paloniemi 2006, 162 – 163; Kakkori & Huttunen 2014, 381 -383.)

Fenomenografiassa ajatellaan olevan yksi yhteinen todellisuus, jonka kokeminen ja käsittäminen taas ovat yksilöllistä. Tällöin voidaan saada tietoa niistä tavoista, joilla todellisuutta jäsennetään, ymmärretään ja käsitteellistetään. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin löytämään kirjoitelmien kautta opettajien erilaisia käsityksiä ajattelun opettamisesta. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tuottaa todellisuutta koskevia väitelauseita, vaan tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. Tutkimuksen tarkoituksena on löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Mielenkiinnon kohteena on se, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Koska käsitykset rakentuvat aina jossakin kontekstissa, on se huomioitava fenomenografista tutkimusta tehdessä. Vaikka tutkimuksessa yleensä pyritään eroon ennakkokäsityksistä, on fenomenografiassa tunnustettu se tosiasia, että aina on olemassa esireflektiivistä tietoa. Tutkijan on huomioitava myös omat ennakkokäsityksensä sekä tutkittaviensa ennakkokäsitykset sekä konteksti, jossa tutkimus tehdään. On myös pohdittava, ovatko tutkitut käsitykset muodostuneet juuri kyseisessä tilanteessa vai ovatko ne esireflektiivisiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee vaiheittain. Aineiston analyysissä pyritään etsimään sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Näiden erojen perusteella muodostetaan erilaisia kuvauskategorioita. Aluksi etsitään aineistosta merkitysyksiköitä lukemalla aineistoa. Aineistolle voidaan myös esittää erilaisia kysymyksiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 167.) Tutkimuksessani aineiston analyysia johdattelevat tutkimuskysymykset sekä kirjoitelmapyyntöni apukysymykset. Toisessa vaiheessa merkitysyksiköitä aletaan luokitella ja ryhmitellä kategorioita. Tärkeää on löytää kriteerit jokaiselle kategorialle ja tehdä laadullisia eroja niiden välille. Tässä käytetään usein apuna suoria lainauksia aineistosta, jotta lukijalle muodostuu selkeä kuva tutkimuksesta. Kategorioissa ei ole keskeistä ilmaisujen määrä, vaan niiden eroavaisuudet. (Huusko & Paloniemi 2006, 168 -169.) Tässä tutkimuksessa kuvauskategorioita muodostui kuusi.

5.2.2 Tapaustutkimus

Koska tutkimuksen yhtenä aineistona ovat projektiopintojen kautta saadut kokemukset ja havainnot, valitsin yhdeksi tutkimuksen menetelmäksi tapaustutkimuksen. Tapaustutkimus ei ole yksiselitteinen, mutta yleinen piirre kaikille tapaustutkimukselle on se, että niissä tarkastellaan jotakin tapausta (case), tilannetta tai tapahtumaa. Yksittäistapauksia pyritään tutkimaan niiden luonnollisessa ympäristössään kuvailemalla yksityiskohtaisesti tutkittavaa ilmiötä. (Eriksson & Koistinen 2005, 4; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa tapauksena on ajattelun opetusprojekti. Olennaista on, että tutkittava tapaus muodostaa jonkinlaisen kokonaisuuden ja se voidaan jotenkin rajata (Eriksson & Koistinen 2005, 5). Koska tapaustutkimuksessa käytetään erilaisia tiedonkeruu ja analyysitapoja, ei sitä voida pitää ainoastaan aineistonkeruun tekniikkana. Tapaustutkimuksen teko ei siis rajoita menetelmävalintoja: käytössä ovat yhtä hyvin kvantitatiiviset kuin kvalitatiivisetkin menetelmät (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tapausta tutkimalla pyritään lisäämään ymmärrystä tietyistä ilmiöistä pyrkimättä kuitenkaan yleistettävään tietoon. Yleensä tapaustutkimus valitaankin menetelmäksi, kun halutaan ymmärtää kohdetta syvällisesti ja huomioida siihen liittyvä konteksti (olosuhteet, taustat yms.). Vaikka kyse onkin tietyistä, yksilöllisestä tapauksesta, arvioinnissa on kuitenkin hyvä pohtia tuloksia myös laajemmassa mittakaavassa. Yhdenkin tapauksen huolellinen tutkiminen voi tarjota yksittäistapauksen ylittävää tietoa, vaikka sen pohjalta ei voi esittää yleistyksiä. Tulosten merkitystä ja oikeellisuutta voidaan vahvistaa esittämällä perusteellinen kuvaus aineistosta ja sen analyysistä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tapaustutkimus kannattaa valita lähestymistavaksi, mikäli jokin seuraavista asioista on tutkimuksen keskiössä:

- Mitä, miksi, miten kysymykset ovat keskeisellä sijalla.
- Tutkijalla on vähän kontrollia tapahtumiin.
- Aiheesta on tehty vain vähän empiiristä tutkimusta.
- Tutkimuskohteena on jokin tämän ajan elävässä elämässä oleva ilmiö.

(Eriksson & Koistinen 2005, 4.)

Tässä tutkimuksessa on käytetty kuvailevaa tapaustutkimusta, joka on klassinen esimerkki tapaustutkimuksesta. Sen tarkoituksena on hyvän ja tiheän kuvauksen avulla kertoa tapaukseen

liittyvistä merkityksistä. Tämä perustuu näkemykseen, jonka mukaan eräs inhimillisen toiminnan ominaisuus on etsiä asioille yhteyksiä, muodostaa palasista kokonaisuuksia ja tätä kautta ymmärtää maailmaa. (Eriksson & Koistinen 2005, 11.)

Kuvailun tavoitteena saattaa kuitenkin joskus olla myös havaitun tai innovatiivisen käytännön kuvailu arkipäivän tilanteessa. Tällaista tapaustutkimusta nimitetään illustroivaksi tapaustutkimukseksi (illustrative case study). Illustroiva tapaustutkimus kuvaa usein sitä, mitä on jo saavutettu käytännön (työ)elämässä. Tällainen kuvaileva tapaustutkimus voi olla hyödyllinen tarjotessaan tietoa olemassa olevien käytäntöjen luonteesta ja muodosta. (Eriksson & Koistinen 2005, 11.) Tässä tutkimuksessa olen kuvaillut ajattelun opettamista alakoulun kolmannella luokalla. Tapaustutkimuksen kautta olen havainnoinut ajattelun opettamiseen liittyviä toimintatapoja ja sen vaikutuksia oppilaissa sekä opettajissa. Näin ollen olen tutkinut olemassa olevia toimintatapoja, mutta myös samalla pohtinut niiden toimivuutta.

5.2.3 Kirjoitelma aineistona

Laadullisen tutkimuksen aineistona voi käyttää hyvin erilaisia valmiita aineistoja, dokumentteja tai kirjallisia tuotoksia. Haastatteluun verrattuna ihminen on kirjoittaessaan yksin ajatustensa, kokemustensa, motivaationsa ja kirjoitusvälineidensä kanssa, mikään vuorovaikutussuhde ei häiritse häntä. Toisaalta paljon mielenkiintoista voi jäädä pois. (Eskola & Suoranta 1998, 90.) Tässä tutkimuksessa käytettiin yhtenä aineistona opettajilta kerättyjä kirjoitelmia ajattelun opettamisesta. Alun perin oli tarkoitus kerätä kirjoitelmat sähköpostitse, mutta koulun rehtorin suuresta kiinnostuksesta aiheeseen, ne päädyttiin keräämään koulutuspäivän yhteydessä. Niin opettajat saivat jäsentää ja käydä keskustelua aiheesta ryhmissä, ja kirjoitelmasta oli enemmän hyötyä sekä opettajille että minulle tutkijana, eivätkä vastaukset jääneet liian pinnallisiksi. Kirjoitelman ohjeistukseksi laadin saatteen (Liite 1), jonka avulla pyrin kannustamaan ja avaamaan sitä, mitä halusin opettajien pohtivan aiheesta. Esitin saatteessa kysymyksiä, joiden avulla he voisivat edetä pohdinnassa. Tarkoituksena oli kuitenkin pyrkiä vapaamuotoiseen pohtimiseen ja kirjoittamiseen ajattelun opettamisesta.

Kirjoitelmien kautta voidaan helposti kerätä ihmisten kokemuksia ja käsityksiä. Koska kirjoitelman kautta vastaaja joutuu jäsentelemään ajatuksiaan kirjalliseen muotoon, on tämä menetelmä hyvä sekä vastaajalle että tutkijalle. Kirjoitelman antaa vastaajalle mahdollisuuden pohtia aihetta syvemmin ja vapaammin kuin esimerkiksi tutkijan laatiman haastattelurungon tai valmiiksi asetettujen kysymysten kautta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä

tutkimuksessa kirjoitelmalle asetettiin muutamia pohjustavia kysymyksiä, joiden kautta opettajat voivat lähteä pohtimaan annettua aihetta. Tämä tehtiin siksi, koska aihe oli haastava ja apukysymykset auttoivat kirjoittajaa pohtimaan aihetta. Tutkijan kannalta menetelmän avulla ei tarvitse litteroida haastatteluaineistoa, joten varsinainen analysointi voitiin aloittaa heti. Valmiita aineistoja voi analysoida monin tavoin, ja tässä tutkimuksessa lähdettiin analysoimaan aineistoa sisällön analyysin kautta. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

5.2.4 Havainnointi ja kokemukset tutkimuksessa

Havainnointia voi käyttää yhtenä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruu menetelmänä. Havainnoinnin avulla voidaan saada selville, miten ihmiset todella toimivat. Tieteelliselle havainnoinnille voidaan asettaa vaatimuksia, jotka erottavat sen arkipäivän tarkkailusta. Havainnointia voi käyttää aineistona sellaisenaan tai tukemaan esimerkiksi haastattelua. (Hirsjärvi ym. 1997, 201; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tapaustutkimuksen kautta voidaan pitää havainnointia ja kokemusten kuvaamista sopivana menetelmänä. Tapaustutkimuksen aineistoa voidaan kerätä juuri osallistuvalla havainnoimalla, jolloin tutkija osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan. Tutkijan on pohdittava, kertooko hän havainnoinnista tutkittaville. (Eriksson & Koistinen 2005, 27; Eskola & Suoranta 1998, 72.) Osana tutkimuksen aineistoa on käytetty omia havaintoja ja kokemuksia ajatteluun liittyvästä opetusprojektista. Tässä tutkimuksessa havainnot ja kokemukset toimivat muuta aineistoa tukevana menetelmänä. Projektiopintojen kautta saatua kokemusta ja havaintoja voisikin sanoa osallistuvaksi havainnoinniksi: olen itse pitänyt opetusta, joten joudun pohtimana näkökulmaa, jonka avulla tarkastelen opetusprojektissa havainnoimaani ja kokemaani.

Havainnointi voi olla aktiivista tai passiivista. Osallistuva havainnointi voidaan käsittää täydellisenä osallistumisena tai osallistuja havainnointina. Aktiivisessa ja osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu ja vaikuttaa itse tutkittavaan ilmiöön esimerkiksi jonkin hankkeen tai projektin kautta. Ongelmaksi muodostuu kuitenkin se, että tutkijan tulisi samalla pyrkiä toimimana luonnollisesti, samalla havainnoiden. Lisäksi tutkija ei voi olla vaikuttamatta ilmiöön. (Eskola & Suoranta 1998, 74; Hirsjärvi ym. 1997, 205 -206; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Perustelen kuitenkin kokemusten ja havaintojen käyttämisen sillä, että minulla ei ole asiasta aiempaa kokemusta ja oikeiden opetustapojen sijaan tarkastelen, miten ja mitä ajattelun opettaminen voisi olla. Tutkimuksessa en varsinaisesti suunnitelmallisesti kerännyt havainnointimateriaalia minkään tutkimussuunnitelman mukaisesti, vaan dokumentoidut havainnot

ja kokemukset tulivat luontevana osana mukana tutkimukseen. Toimintatutkimuksessa aineiston dokumentointi on tärkeää, mutta aineistossa voi myös olla hiljaista tietoa, jota tutkija on saanut kokemuksistaan kentällä (Eriksson & Koistinen 2005, 27 -28.)

6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

6.1 Tutkimusmenetelmän arviointia

Tutkimuksessa on valittu taustalle useampi metodologinen lähtökohta sekä menetelmä. Tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen, koska tässä tutkimuksessa halutaan selvittää käsityksiä ajattelun opettamisesta alakoulussa. Fenomenografinen tutkimusote on tässä tutkimuksessa järkevä, koska siinä voidaan huomioida kokemusmaailmojen vaikutus sekä käyttää useaa erilaista aineistonkeruumenetelmää. (Kakkori & Huttunen 2014, 381.) Halusin kerätä valmista tekstiaineistoa aineiston analyysin helpottamiseksi ja lisäksi hyödynsin omia projektikokemuksia sekä havaintoja. Toisaalta joudun kiinnittämään paljon huomioita siihen, miten tutkimuksessa kuvailen aineiston analyysia ja pohtimaan, miten erilaiset kokemusmaailmat ja ennakkokäsitykset vaikuttavat tutkijaan ja tutkittavaan ilmiöön. On ymmärrettävä, että käsitykset muodostuvat sekä kokemuksista että sosiaalisesti muodostuneista valmiista käsityksistä. Tutkimuksessa on myös tapaustutkimuksen piirteitä projektini kautta saaduista havainnoista ja kokemuksista. Tapaustutkimuksen kautta ei pyritä yleistykseen, vaan keskitytään kyseiseen tapaukseen, tässä tutkimuksessa projektiini, jonka avulla selvennetään aihetta. Tapausta voidaan kuitenkin teorian kautta tarkastella laajemmassa kontekstissa. (Eriksson & Koistinen 2006, 34.) Yleistettävyyden kannalta juuri tutkimuksen hyvä kuvaus ja analysointi edesauttavat yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä. (Eskola & Suoranta 1998, 51.)

Varsinainen tutkimuksen aineiston keruu toteutettiin kirjoitelmien analyysin kautta, jonka toteutin sisällön analyysia mukaillen. Tärkeää oli löytää ja rakentaa luotettavia kategorioita aineistosta. Haastavaksi analyysin teki kirjoitelmien lyhyys ja vähäisyys. Toisaalta aineiston määrä riitti hyvin aineiston kylläntymiseen ja kategorioiden löytämiseen. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrää tärkeämpää onkin sen laatu ja siitä tehdyn analyysin kuvaaminen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2004, 135.) Aineiston analyysin kuvaaminen oli kuitenkin todella haastavaa, koska tavallaan siihen ei ole mitään selkeää logiikkaa. Tekstiä oli vain luettava ja tutkijan muodostettava tekstistä oman analyysinsa. Analyysilla pyrittiin tiivistämään aineisto kadottamatta sen informaatioarvoa ja kasvattamaan esille tämä informaatioarvo

hajanaisesta aineistosta. Koska ihmisiä tutkittaessa keskeinen osa rakentuvaa todellisuutta on kieli, etsitäänkin tekstistä juuri ilmaisujen kautta niitä todellisuutta kuvaavia käsityksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 100 ja 103.)

Tässä tutkimuksessa olisi ollut antoisaa käyttää etnografista menetelmää, mutta se olisi edellyttänyt pidempi aikaista olemista ilmiön parissa. Myös haastattelun avulla olisi voinut saada paremmin irti ajatuksia, mutta toisaalta kirjoitelman kautta vastaajat ovat joutuneet jäsentämään ajatteluaan paremmin. Määrällistä tutkimusta olisi myös voinut hyödyntää jonkinlaisen kyselyn kautta, mutta silloin ei olisi saanut yhtä hyvin selville käsitysten taustalla olevia seikkoja. Tutkimuksen tekemisen haasteena onkin menetelmävalinnan toimivuus suhteessa tutkimuskysymyksiin. Mielestäni olen valintojeni kautta pystynyt saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiini ajattelun opettamisesta alakoulussa.

6.2 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan hyvä prosessin kuvaus tutkimuksen aikana. Tutkija on tutkimuksen keskeisin työväline ja tutkimuksen luotettavuudelle on tärkeää, että tutkija on avoin ja näkee tämän merkityksen (Eskola & Suoranta 1998, 152). Erityisesti analyysivaiheessa kuvauskategorioiden luominen on tutkijan vastuulla, ja tutkimuksen aineistosta löydettyt käsitykset ilmiöstä on osoitettava tulevan tutkittavilta. Se on haastavaa, mutta tässä tutkimuksessa on pyritty lisäämään luotettavuutta selventämällä lähtökohtia ja valintoja, kuvaamalla analyysin etenemistä, pyrkimällä hyvään aineiston analyysiin ja tulkintaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 169, Hirsjärvi ym. 1997, 217.) Tutkimuksen raportoinnissa tulee selkeästi tuoda ilmi myös tutkimuksen kohde ja tarkoitus. Raportoinnissa on myös annettava tarpeeksi tietoa ja perusteluja lukijalle. Tässä tutkimuksessa kohteena olivat opettajien käsitykset ajattelun opettamisesta sekä omat kokemukset suhteessa teoriaan. Myös tutkijan oma sitoutuminen ja tutkimusprosessin anti lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen aihe on itselleni tärkeä ja kiinnostava, nykymaailman haasteista nouseva. Aiempaa kokemusta tai tietoa ajattelun opettamisesta minulla ei ole, mutta pidän ajattelun opettamista tärkeänä osana kasvatusta. Teorian tulee kulkea tutkimusta vahvistavana tekijänä läpi tutkimuksen ja sieltä voidaan vahvistaa tutkimuksessa havaittuja ilmiöitä tai käsityksiä. Tutkimuksen on vastattava tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 135 -138.) Teorian kautta on pyritty selventämään taustalla olevia keskeisiä käsitteitä ja perustelemaan kokemuksia sekä aineiston analyysin kautta löydettyjä käsityksiä. On pyritty siihen, että teoria ei jäisi irralliseksi osaksi tutkimusta vaan tukisi tehtyjä havaintoja ja käsityksiä.

Käsitysten tutkimisessa haasteena on se, ovatko käsitykset oikeita, miten ne ovat syntyneet ja onko niille olemassa minkälaisia ennakkovaikutuksia. Tutkimuksen toistettavuus on laadullisessa tutkimuksessa haastavaa, että ihmisten käsitykset ovat sinänsä ainutlaatuisia. Laadullisessa tutkimuksessa nousevat esille kysymykset totuudesta ja objektiivisuudesta. On uskottava, että ihmisten antamat vastaukset muodostavat totuuden. Laadullisessa tutkimuksessa tieto on totta, mikäli se koetaan hyödyllisenä ja käytännöllisenä sekä se on luotu yhteisymmärryksessä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 131 -132.) Jotta tulokset voivat olla päteviä, tulisi tulosten olla toistettavissa uudelleen. Teettämällä kyseinen kirjoitelma samalle joukolle tai teettämällä analyysi toisella tutkijalla, voisi todennäköisesti saada samankaltaisia vastauksia. Tässä tutkimuksessa oli mukana projektikouluni opettajia ja koulussa vallitsi ajatteleva ilmapiiri, mikä saattaa vaikuttaa osittain siihen, että opettajat olivat aidosti kiinnostuneita ajattelun opettamisesta ja se saattaa vastauksissa näkyä. Tästä voisi saada jatkotutkimuksen aihetta, jos lähdettäisiin etsimään eroavaisuuksia koulujen keskinäisissä ajattelukulttuureissa.

Omien kokemusten ja havaintojen käyttäminen tutkimuksessa on riski. Tällöin omat ennakkokäsitykset saattavat tulla liikaa esille tai ne voivat olla valmiiksi teoriasta nousseita. Triangulaation eli useamman tutkimusmenetelmän avulla olen kuitenkin pyrkinyt saamaan tutkimuksesta luotettavampaa, ja omat kokemukset toimivat aineiston lisäarvona, luoden näkökulmaa käytännön kokemusten kautta. Triangulaation kautta tutkimuksessa voidaan käyttää samanaikaisesti erilaisia aineistoja ja analyysimenetelmiä, useita tutkijoita tai teorian näkökulmia (Tuomi & Sarajärvi 2004, 142). Tässä tutkimuksessa on käytetty erilaisia menetelmiä, jotta saataisiin mahdollisimman monipuolinen ja kokonaisvaltainen kuva tutkitusta ilmiöstä. On myös pyritty tiedostamaan ennakkokäsitysten vaikutukset sekä tutkijan että tutkittavien käsitysten kohdalla. Tulee muistaa, että opettajien ja omien käsitysteni ohessa tutkimuksen kohteena ovat myös yleiset näkemykset ja käsitykset, jotka eivät varsinaisesti ole syntyneet kokemusten kautta vaan sosiaalisessa todellisuudessa. (Laine 2007, 39).

6.3 Tutkimusetiikka

Tutkimuksen eettinen valinta lähtee aiheenvalinnasta ja tutkimusasetelmasta (Tuomi & Sarajärvi 2002). Tässä tutkimuksessa aiheen valinta on osittain eettiseen vastuuseen nojautuva. Taustalla on huoli ajattelun kehittämisestä, joka mielestäni oikeuttaa hyvin tutkimusaiheen valinnan. Tutkimuksen kohteeksi ovat valittu opettajien käsitykset sekä omat kokemukset. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole arvostella kyselyyni vastanneiden opettajien käsityksiä ajattelun opettamisesta,

vaan esittää, millaisia käsityksiä heillä on aiheesta. Tarkoituksena on esittää käsityksenä sellaisena kuin ne ovat, pyrkien mahdollisimman ennakkokäsityksistä vapaaseen analyysiin. Tutkimuksessa vaikuttavat kuitenkin aina taustalla myös tutkijan omat käsitykset, ja tässä tutkimuksessa näitä käsityksiä on myös hyödynnetty tutkijan kokemusten ja havaintojen kautta.

Tutkimuksen etiikka voidaan jakaa esimerkiksi tutkimuskohteeseen liittyviin kysymyksiin sekä tutkimuksen tuloksiin. Ihmistieteissä tutkimuskohteena ovat yleensä ihmiset, joten ihmisarvon toteutuminen on etiikan kannalta tärkeää (Eskola & Suoranta 1998, 42). Hyvien ja yhteisesti sovittujen tutkimuskäytäntöjen avulla pyritään toteuttamaan tutkimuseettiset näkökulmat huomioiden. Tutkittavalle on esimerkiksi kerrottava mahdollisimman tarkasti, mihin hänen vastauksiaan käytetään. Myös luottamus on oltava, mikäli vastaajat haluavat pysyä anonyymeinä ja aihe on arkaluontoinen. Tutkimuksesta ei saa aiheutua haittaa tutkittaville ja aineistokeruun on tapahduttava eettisesti, ei esimerkiksi salaa kuvaten. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2006.) Tässä tutkimuksessa laadittiin opettajien kirjoitelmia varten saatekirje, jossa selvennettiin tutkimusta pro gradussa. Vastaaminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, mutta toisaalta siihen kytkeytyi velvollisuus koulutuspäiviin liittyen. Tällä tavoin saatiin varmasti vastauksia, mutta on vaikea sanoa, ovatko vastaajat todella olleet motivoituneita tutkimukseen osallistuessaan. Halusin myös pitää vastaajat anonyymeina enkä myöskään halunnut raportoinnissa mainita tarkemmin, mistä koulusta olen vastaukseni kerännyt. Opettajilta sähköpostiini saamat vastaukset poistin kopioituani ne erilliseen tiedostoon. Vastaukset on myös koottu sellaisenaan kuin tutkimuksen kohteena olevat ovat sen kertoneet. Haasteena on tietenkin väärinymmärtäminen, joka johtuu laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tekemästä tulkinnasta. Vastaajilla on mahdollisuus lukea valmis raportti, josta heillä itsellään on myös mahdollisuus tunnistaa oma tekstinsä.

Tutkittavalla ja tutkijalla ei saisi olla vahvaa riippuvuus suhdetta. Tämä on kuitenkin haastavaa tutkimuksissa, joissa tutkittava ja tutkija on osa samaa projektia. (Eskola & Suoranta 1998, Havainnoinnin kannalta etiikan toteutumista voi pohtia tutkijan ja projektiryhmän kannalta. Projektiin osallistuneet oppilaat olivat tietoisia, että projekti liittyi opintoihini. En kuitenkaan voinut käyttää tutkimukseni aineistona lapsilta projektissa kerättyä tieto pro graduuni, koska heitä ei informoitu asiasta. Lisäksi olisin tutkijana vaikuttanut liikaa oppilaiden kokemuksiin ja käsityksiin, koska olin itse projektissa mukana. Havaintojen ja kokemusten käyttäminen ja analysointi on omalla vastuullani, ja olen pyrkinyt raportoimaan projektista mahdollisimman hienovaraisesti ja totuudenmukaisesti. Tarkoitus ei ole arvostella luokan oppilaiden kykyä ajatteluun, vaan arvioida omaa tekemistäni ja siitä heränneitä ajatuksia.

Tutkijan toiminta on oleellinen osa tutkimuksen etiikkaa. On toimittava tieteen eettisten ohjeiden mukaisesti, johon ei kuulu vilppi ja piittaamattomuus. Hyvän tieteellisen käytännön vastaista olisi esimerkiksi muiden tutkijoiden vähättely, puutteellinen viittaaminen, tutkimustulosten tai menetelmien huolimaton ja harhaanjohtaja raportoinnit, puutteellinen kirjaaminen, sepittäminen ja vääristely, jossa muiden tutkimustuloksia esitetään omina. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 130; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa on pyritty hyvään viittauskäytäntöön ja lähdemateriaalin monipuoliseen käyttöön. Myös käytetyt suorat lainaukset on pyritty kirjoittamaan sellaisenaan. Raportoinnin kannalta on pyritty selventämään tutkimuksen toteutusta ja valintoja mahdollisimman tarkasti.

7 FILOSOFIAN OPETUSPROJEKTIN KOKEMUKSIA

7.1 Projektin suunnittelu ja toteutus

Projektin tarkoituksena oli innostaa lapsia ajattelemaan ja pohtimaan erilaisia asioita, ajankohtaisia tapahtumia, mieltä askarruttavia kysymyksiä ja kannustaa rohkeasti keskusteluun yhdessä muiden kanssa. Tarkoituksen oli myös kehittää lasten ajattelu ja keskustelu taitoja. Projektin kautta pyrin itse saamaan kokemusta projektin suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Mielenkiintoni kohdistui ajattelun opettamiseen, koska koen sen tärkeänä osana opetusta ja kasvatusta. Aiempaa kokemusta ajattelun opettamisesta minulla ei ollut, joten tarkoitus oli saada kokemuksia ja havaintoja ajattelun opettamisesta alakoulussa.

Projektin tavoitteena luokassa oli:

- Itsenäisen ajattelun kehittäminen
- Erilaisten suurten kysymysten pohtiminen yhdessä muiden kanssa
- Ajatteluun ja havainnointiin kannustava ilmapiiri
- Keskustelutaitojen kehittäminen
- Saada rohkeutta ilmaista mielipiteensä

Projekti toteutettiin tamperelaisen koulun kolmasluokkalaisten kanssa. Yhteensä oppilaita oli 44. Oppitunteja pidettiin erikseen molemmille luokille sekä muutaman kerran koko ryhmälle. Opetusta tuli yhteensä 10 tuntia. Projektin aikana oppilailla oli käytössä oma ajatteluvihko, johon oppilaat voivat kirjoittaa mieltä askarruttavia kysymyksiä sekä koettaa vastata toisten esittämiin kysymyksiin. Välillä vihkoihin tehtiin jokin kotitehtävä. Opetus toteutettiin omissa luokissa ja yhden kerran olimme liikuntasalissa.

Tunteja johdattelivat erilaiset teemat. Suunnitelmat tuntien sisällöistä muuntuivat projektin aikana sen mukaan, miten ehdimme asioita käsitellä ja mikä innosti lapsia. Halusin myös kokeilla monenlaisia tapoja opettaa ajattelua. Myös ryhmien dynamiikassa oli eroja, joten tunnit muotoutuivat myös luokkien mukaan. Tuntien aiheet ja sisällöt muotoutuivat lopulta seuraavalaisiksi:

1. FILOSOFIA JA AJATTELU

Mitä on ajattelu? Mitä ovat kysymykset? Millaisia kysymyksiä on?

2. TIETO, TOTTA VAI TARUA

Mistä tiedämme mikä on totta? Mistä tieto tulee? Mihin tietoon voimme luottaa?

3. OLLAKKO VAIKO EIKÖ OLLA?

Pohditaan olemista, mistä voimme tietää mitä on olemassa? Olemmeko olemassa?

4. ERILAISUUS

Miten eroamme toisistamme? Miksi olemme erilaisia?

5. PÄÄTTELY JA NÄKÖKULMAT

Miksi olemme erimielitä? Miksi kiusataan? Mikä on hyvää/pahaa? Mikä on oikein/väärin?

6. YHTEENVETO ja POHDISKELU

7.2 Kokemuksia ja pohdintaa filosofian opetusprojektista

Filosofian ja ajattelun opettaminen alakoulussa osoittautui todelliseksi haasteeksi ja yllätykseksi. Moilanen (2007) on esittänyt samansuuntaisia käsityksiä opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijat olivat positiivisesti yllättyneitä siitä, että filosofia onkin niin arkipäiväistä. Vaikka oli koettu onnistumisen tunteita, pettymyksiä oli syntynyt, kun keskustelemaa ilmapiriä ei tahtonut löytyä tai koko tunnin idea jäi taustalle kurinpidon takia. Tilannetaju ja rohkeus muuttaa suunnitelmia esitettiin yhdeksi tärkeäksi taidoksi, joka opettajan tulisi hallita ajattelua opettaessa. (Moilanen 2007.) Oman opetukseni ja ajatusteni taustalla käytin P4C (Philosophy for Children) materiaalia Maughn Gregoryn (2010) *Filosofiaa lapsille ja nuorille* – opasta sekä *Kuka minä olen – Nukkesairaala* – kertomuksen opettajaopasta. Lisäksi hyödynsin Ylen opetussivustojen *Ajattelen, siis olen* – filosofiaa lapsille videosarjaa. Suurimmaksi osaksi kuitenkin suunnittelin tunnit ja totutuksen itse. Kokemusta tällaisesta minulla ei aiemmin ollut. Matkan varrella tuli paljon onnistumisen tunteita, mutta välillä koin suurta turhautumista siitä, etten päässyt sille syvemmälle tasolle, johon pyrin. Tärkeä huomio tässä onkin se, että päästäkseen lasten kanssa syvempään vuorovaikutukseen ja keskustelevana ilmapiiriin, on aiheen parissa tehtävä töitä säännöllisesti ja ajan

kanssa. Täytyy myös asettaa filosofista rimaa alemmas ja lähteä liikkeelle lapsen maailmasta, niistä asioista ja kysymyksistä, joita lapsi kohtaa päivittäin.

Lähdin toteuttamaan projektia hyvin avoimin mielin, ehkä kuitenkin jonkinlaisin ennakkoodotuksin. Pyrin lähtemään liikkeelle lasten mielenkiinnosta, vaikka jokaista tuntia ohjasikin suunnitelma. Lasten kanssa filosofoinnissa on tärkeää, ettei opettaja johdattele liikaa tunnin kulkua. Opettajan tarkoitus ei myöskään ole antaa lapsille valmiina mitään poliittisia, uskonnollisia tai moraalisia uskomuksia, vaan vahvistaa lasten omaa ajattelua (Gregory 2010, 43). Aiheena ajattelun opettaminen on haastavaa, koska se eroaa paljon perinteisestä opettamisesta ja koulutyöskentelystä. Tavallaan kaikki opittu yhtäkkiä käännetäänkin pääläelleen, kun kysymyksiin ei olekaan oikeita vastauksia ja jokainen mielipide hyväksytään, oli se sitten jonkun mielestä oikein tai väärin. Täytyykin tehdä selväksi se, että filosofia on erilaista tiedon ja vastausten etsimistä kuin sellainen tieto, jota opiskellaan esimerkiksi matematiikassa, ympäristöopissa tai historiassa. Myös toimintakulttuuri saisi mielestäni olla tällaisilla tunneilla erilainen, vaikka silloin kohdataankin ristiriitoja koulussa opittujen käyttäytymistapojen kanssa. Vaikka koulussa vallitseva rauhallinen ja hillitty käyttäytymiskulttuuri tukee vuorovaikutustaitoja, se samalla tukahduttaa tietynlaista spontaania ajattelu toimintaa. Levottomassa luokassa on kuitenkin vaikea opettaa. Toisia on kuunneltava ja mielipiteitä kunnioitettava, mutta intoa ei saa tukahduttaa. Välillä tuntui myös vaikealta keskeyttää loputonta kysymysten ja vastausten tulvaa, kun halusin ohjata keskustelua eteenpäin. Filosofisen ajattelun lapsilähtöisyys tuo haasteita, koska samaan aikaan on ohjattava mutta silti annettava mahdollisuus ajattelun vapauteen.

Ensimmäisenä suurena haasteena kohtasin erilaiset lapset ja heidän kykynsä ajatella. Joillekin oli erityisen vaikeaa tehdä eroa tietoon pohjautuvan kysymisen ja filosofisen pohdinnan välille. Pohdin, johtuuko tämä koulumaailmaan ehdollistumisesta, jossa lapsi käsittää ajattelun ja tiedon joksikin oppimukseen tiedoksi ja totuudeksi. Filosofia haastaa perinteisen oppimisen ja opetuksen mallin siinä, että esimerkiksi täysin oikeaa tai väärää vastausta ei ole. Myös kodin ilmapiiri vaikuttaa ajatteluun, ja varmasti joissakin kodeissa ihmeteltiin, miksi aikaa "haaskataan" tällaiseen. Joitakin lapsia tällainen vapaa ajattelu myös näyttää ahdistavan, ja erityisesti jo ennestään ujut oppilaat vetäytyvät helposti kuoreensa. Vaatii paljon opettajalta, että arkoja asioita voidaan käsitellä avoimesti. Toinen iso haaste, jota en ollut ajatellut projektin alkaessa, oli uskonnolliset kysymykset. Kun puhuimme maailman kaikkeudesta ja pohdimme ihmisen olemassa oloa, joillekin lapsille saattoi tulla haasteeksi ristiriita oman uskonnollisen näkemyksen kanssa. On vaikea lähteä opettamaan ajattelua, mikäli lapsi ei pysty asettumana uskonnollisen käsityksensä

ulkopuolelle, vaan kokee kaikki muut mahdolliset vaihtoehdot väärinä. Myös monikulttuurisuus tuo uudet haasteet, mutta samalla esille tärkeän tavoitteen erilaisten ajatusten ymmärtämisestä.

Lapsille kaikki tieto on yleensä totta, joka johtuu siitä, ettei lapsilla ole vielä paljon tietoa. Kun tietoa vähitellen karttuu, on tärkeä osata miettiä, onko saatu tieto oikeaa. Ongelmana väärään tietoon uskomuksesta on se, että mielipide ja käsitys jostakin asiasta voi jäädä hyvinkin hataralle perustelupohjalle. Siksi koin tärkeiksi osa-alueiksi tiedon luonteesta, perustelemisesta ja mielipiteistä keskustelemisen. Minun onnekseni luokassa syntyi paljon kysymyksiä ja pohdintoja. Ajatteluprojektin tarkoituksena oli nimenomaan saada aikana keskustelua ja pohdintaa. Tuntuu mahdottomalta ottaa kaikkea huomioon kaikkien ajatuksia koska se on loputonta. On harmi, että aikaa tällaiselle pohdinnalle oli rajallisesti ja ryhmät ovat isoja. Syvempään pohdintaan ja keskusteluun ehkä pääsisi mahdollisesti pienryhmien kautta, jolloin ujommatkin oppilaat saattaisivat lähteä mukaan. Myös ajatusvihon käyttöä olisi projektin aikana voinut monipuolisemmin käyttää. Projektissa huomattujen ajatusten kautta onkin hyvä lähteä jatkamaan filosofisen ajattelun kehittämistä omassa opetuksessa ja pyrkiä tuomaan ajatusmaailmaa mukaan myös laajemmin.

Filosofian opetuskokeiluja tehdään ja toteutetaan jonkin verran ja aiheesta järjestetään myös koulutusta. Leila Kastelli (2000) esitteli kokemuksiaan ajatteluvihon käytöstä oppilaiden kanssa ja avasi tätä kautta aivan uuden filosofisen kokemusmaailman koululuokkaan. Vihon ja löytämiensä virikkeiden kautta hän sai luokkaansa hyvän pohdiskelevan ja keskustelelevan ilmapiiriin. Puttonen (2002) on kertonut pro gradu -tutkielmassaan *Pedagoginen draama ja filosofiaa lapsille* kohtaamiensa haasteita 6. luokkalaisten kanssa. Hänen mukaansa opettajalla on oltava esimerkiksi hyvä tuntemus ja ote ryhmään, jotta projektin kautta voidaan saada jotain irti. Ongelmaksi hän kokee kokemuksen ja ajan puutteen sekä aiheen haastavuuden käytännössä. *"Filosofinen keskustelu näyttää paperilla hienolta sanaparilta, mutta kun sitä harjoitellaan parinkymmenen innokkaan ala-astelaisten kanssa, ei ainakaan aluksi voida puhua rennosta ja miellyttävästä oppimistilanteesta."* (Puttonen 2002.) Dahlbacka & Keränen (2013) toteuttivat myös filosofisen opetusprojektin 6.luokkalaisille tutkien lastenkirjallisuudesta valikoitujen tekstien toimivuutta filosofina opetuksessa. Projektin avulla ei ollut saavutettu kovinkaan paljon uutta tietoa, mutta lähtökohtana filosofisen ajattelun kehittymiselle hekin pitivät opettajan osaamista ja luokahuoneen ajattelevaa ja kyselevää ilmapiiriä (Dahlbacka & Keränen 2002, 85 -86.)

Projektissa olisi ollut vielä mukava lähteä syvemmin pohtimaan maailman tapahtumia. Tuntuu, että projekti jäi vielä vähän pinnalliseksi, koska lyhyessä ajassa oli haastavaa löytää se tärkein. Lisäksi tässä tilanteessa projektiin vaikutti paljon luokissa jo vallitseva ilmapiiri,

dynamiikka ja opitut toimintatavat, joihin en uskaltanut lähteä kauheasti vaikuttamaan. Haasteena oli myös vähäinen opetuskokemus, joka toisaalta oli myös rikkaus. Pystyin täten irtautumaan perinteisistä valmiiksi opituista opettamisen kaavoista. Toisaalta en uskaltanut heittäytyä projektiin täysin, koska pelkäsin menettäväni ajattelusta ja pohdiskelusta pedagogisen ajatuksen. Toisaalta huoli oli turhaa, koska täytyisi nimenomaan uskaltautua rohkeasti pois vanhoista kaavoista. Projektin aikana sain hyvää kokemusta ja huomioita tulevaisuutta varten. Suunnittelu on tärkeää, mutta osana suunnittelua tulee hyväksyä myös olla suunnitelmien muutos. Tässä projektissa lähdin rohkeasti kokeilemaan erilaisia tapoja. Ennen kaikkea ajattelun ja filosofian tulisi mielestäni olla luonteva osa kaikkea opetusta, ei vain näinä pieninä erikseen varattuina hetkinä. Vain siten sillä voidaan saavuttaa kokonaisvaltaisia tulevaisuuteen suuntautuvia tuloksia, joissa arvostetaan numeeristen oppimistulosten sijaan henkistä pääomaa yhteiskunnan jäsenenä. Filosofian opettamisesta alakoululaisille ja siitä innostuneille opettajille voisin esittää ainakin seuraavia huomioita projektistani:

- Lapset innokkaita, jatkuva tiedonjano
- Lapsilähtöisyys
- Monipuolisuus, kaikille mahdollisuus osallistua omalla tavallaan
- Ikätason haaste-> leikinomaisuus, eri kehitysvaiheessa, ymmärrys erot
- Luodaan luokkaan pohtiva ja keskusteleva kulttuuri
- Jatkovaa toimintaa, mukana kaikessa, ei oppiaineena
- Ajankohtaisuus

8 OPETTAJIEN POHDINTOJA AJATTELUN OPETTAMISESTA

8.1. Kertomus aineiston analysointi

Laadullisen aineiston analyysissa ei oikeastaan ole käytettävissä mitään teknisesti sovellettavia työkaluja tai yhtä oikeaa tapaa. Aineistoa voidaan kuitenkin käydä systemaattisesti läpi erilaisten näkökulmien ja tarkastelutapojen kautta. Tavoitteena voi olla aineiston tiivistäminen, mikäli sen avulla voidaan saada esille ymmärrys ja tulkinta siitä, mitä olennaista lisävalaistusta aineisto tuo tutkimuskysymyksiin vastaamiseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Aineistolähtöisessä analyysissa pyritään tutkimusaineiston kautta luomaan teoreettinen kokonaisuus, jossa aiemmilla havainnoilla ja teorialla ei tulisi olla vaikutusta analyysin kulkuun. Aiemman kokemuksen vaikutusta ei kuitenkaan voida täysin pois sulkea, ja aineistolähtöisen analyysin ongelmaksi muodostuukin se, miten tutkija pystyy kontrolloimaan analyysiin vaikuttavia ennakkokäsityksiä. Teoriasidonnaisen analyysin avulla voidaan pyrkiä ratkaisuun, jossa teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 97 -98.)

Aineiston analyysia aloittaessa on hyvä päättää mikä kyseisessä aineistossa todella kiinnostaa. Tutkimuskysymysten, tutkimuksen ongelmien ja tarkoituksen tulee kuitenkin olla linjassa sen kanssa mitä halutaan tietää. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 94.) Usein aineistoa ensin koodataan, eli sisältöä jäsennetään kokonaisuuden pienempiin osiin ja näiden osia tarkastellaan. Tämän jälkeen aineistoa voidaan lähteä luokittelemaan, teemoittelemaan tai tyypittelemään. Pelkkä aineiston koodaaminen, teemoittelu ja kuvaus eivät kuitenkaan riitä analyysiksi. Pienestä pitäisi saada aikaan jotain suurempaa, aineistosta tulisi löytää jotain yleisempää kuin vain yksittäisiä vastauksia. Tähän tarvitaan vielä aineiston tulkintaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa yhdistellään käsitteitä saaden näin vastauksia tutkimustehtäviin. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 115.)

Aineistoni vastaukset koostuivat yhteensä kuudesta erilaisesta kirjoitelmasta, jotka oli laadittu muutaman opettajan ryhmissä. Vaikka aineisto ei ole iso, tässä tutkimuksessa se on mielestäni tarkoituksen mukainen ja riittävä. Kirjoitelmat olivat eripituisia ja erityyppisiä. Osa oli selkeästi vastannut laatimiini kysymyksiin, osa vapaamuotoisesti. Lähdin analysoimaan kirjoitelma-aineistoa lukemalla ja kokoamalla saamani vastaukset yhteen tekstitiedostoon. En varsinaisesti erotellut analyysin alkuvaiheessa eri vastaajien vastauksia toisistaan vaan lähdin suoraan kokoamaan tekstin pätkistä asiakokonaisuuksia. Taustalla kuitenkin erittelin ja numeroin vastaukset, jotta voisin myöhemmin palata aineistoon ja tehdä lainauksia kirjoitelmista. Olin alustavasti kysellyt opettajien työkokemusvuosia, mutta päädyin jättämään tämän tiedon pois, koska kaikissa vastauksissa se ei tullut ilmi. En pitänyt tärkeänä tässä tutkimuksessa työkokemusta, vaikka varmasti eroavaisuuksia tämänkin muuttujan kautta löytyisi. Sisällönanalyysin avulla erittelin aineiston tekstiä. Sen avulla etsitään eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä sekä tiivistetään ne kokonaisuuksiksi. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. Ennen analyysin aloittamista olisi hyvä miettiä analyysiyksikkö, jonka avulla tekstiä lähdetään pelkistämään etsien erilaisia ilmaisuja. (Huusko & Paloniemi 2006, 167; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajarvi 2004, 112.) Tässä tutkimuksessa käytin analyysiyksikkönä kirjoitelmien lauseita, joita lähdin ryhmittelemään samankaltaisuuksien mukaan.

Kun aineistoa tarkasteli kysymysten kautta, oli mahdollista löytää lauseista niihin sopivia vastauksia. Näin merkitysyksikköinä toimivat lauseet alkoivat ryhmittyä erilaisiin kategorioihin kysymysten alle. Huusko & Paloniemi (2006, 167) toteaa, että aineistoa analysoidessa voidaan sille esittää kysymyksiä. Tekstin pelkistämisen ja merkitysyksiköiden löytämisen jälkeen teemoittelin aineistoa kysymysten avulla. Vähitellen löysin ilmaisuja ja käsitteitä, joista pystyin erottelemaan asiakokonaisuuksia. Fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää, että kuvauskategoriat muodostuvat selkeästi erilisiksi, ja käsitysten keskeiset piirteet ja sisäinen rakenne nousevat esiin varsinaisia kuvauskategorioita luodessa (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Aluksi oli vaikeaa löytää varsinaisia teemoja kuvauskategorijärjestelmää varten, koska jotkin asioista pystyi liittämään useampaan kategoriaan. Lopulliset kategoriat löysin pelkistämällä ja yhdistämällä kategorioita. Näistä loin kuusi erilaista kuvauskategoriaa. Näitä etsiessä hyödynsin saatekirjeessä laatimiani kysymyksiä ja gradun tutkimuskysymyksiä. Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriat muodostuivat horisontaalisesti, eli ne ovat keskenään samanarvoisia ja eroavaisuudet muodostuvat sisällöstä. Määrää tärkeämpi, on niiden sisällöllinen ero. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

8.2. Opettajien pohdintoja ajattelun opettamisesta alakoulussa

Vastauksia analysoidessa käytin taustalla omia tutkimuskysymyksiäni. Tutkimuskysymykseni ovat Miksi ajattelun kehittäminen on tärkeää alakoulussa? Miten alakoulu tukee lapsen ajattelun kehittymistä? Lisäksi hyödynsin saatekirjeessä laatimiani apukysymyksiä. Kirjoitelmassa pyysin pohtimaan: Mitä on ajattelun taito? Onko ajattelun opettaminen on tärkeää? Mikä merkitys ajattelun opettamisella on alakoulussa? Miten ajattelua voisi opettaa ja miten ajattelun opettaminen on huomioitu alakoulussa? Olisiko filosofialle sijaa alakoulussa? Näiden kysymysten ja opettajien kirjoitelma aineistosta löytämieni asioiden kautta muodostin kuusi erilaista kategoriaa sisällönanalyysin kautta.

- 1) Ajattelemisen taito
- 2) Ajattelemisen opettamisen tärkeys ja tavoite
- 3) Ajattelun opettaminen alakoulussa
- 4) Käytäntö ja opettaminen
- 5) Haasteet
- 6) Tulevaisuus

Ajattelemisen taito. Ajattelemisen taidon opettajat ymmärsivät monella tavalla. Kaikki eivät varsinaisesti olleet pohtineet, mitä ajattelun taito on, mutta kirjoitelmista pystyi kuitenkin löytämään vastauksia siihen mitä opettajat ajattelevat sen olevan.

”Ajattelun taito on sitä, että osaa liittää uuden tiedon omaan kokemusmaailmaansa. Se vaatii mielen joustavuutta, että pystyy laajentamaan ja muuttamaan entistä tietomattoa.” (B)

”Ajattelun taito on mielestäni sitä, että pystyy kertomaan ja sanallistamaan sen mitä tekee ja miten tekee ja kykenee vielä perustelemaan sen. Ajattelun taito on myös ongelman ratkaisua ja soveltamista ja se vaatii pinnistelyä siinä mielessä, että pystyy arvioimaan omaa tuotostaan eikä tyydy siihen mikä tulee helposti. Kyky syventää ja kehitellä vastausta, tuotosta ja työskentelyä.” (D)

Vastaukset olivat kytköksissä koulumaailmassa opittaviin taitoihin, mutta myös laajempaan kontekstiin yhteiskunnassa. Ajattelun taidolla tarkoitettiin mielestäni nimenomaan taitoa pystyä muuttamaan omaa ajatteluaan ja ymmärtämään omaa tai muiden toimintaa. Tätä kautta oppilas pystyy vähitellen syventämään omaa ajatteluaan, joka on tärkeä taito jatkossakin.

Ajattelun opettamisen tärkeys ja tavoite. Kaikista kirjoitelmista huomasin, että ajattelun opettaminen koetaan tärkeäksi. Kirjoitelmissa ei vähätelty ajattelun opettamista, vaan se koettiin tärkeänä osana opetusta ja oppimista tulevaisuuden kannalta. Vastauksista tuli myös ilmi, että opettajat lisää haluaisivat keskustelemaa ja kyselevää kulttuuria luokkahuoneeseen.

"Miksi-sanan käyttö pitäisi ottaa koulun arkeen meilläkin. Olemme tainneet hukata tässä vuosikymmeniä!" (E)

"On tärkeää herätä omien päätelmien tekemiseen käsiteltävistä asioista. Oppia näkemään erilaisia tapoja ajatella. Se kasvattaa suvaitsevaisuutta." (B)

"Lähdimme pohdinnassa liikkeelle vuorovaikutustaitojen tärkeydestä. Vuorovaikutuksen lähteenä tunneäly/empatia, eli ymmärrys siitä miltä toisesta tuntuu tai mitä toinen tarkoittaa. Tällöin päästään aitoon kaksinkeskiseen vuorovaikutukseen eikä kahteen erilliseen monologiin. Argumentointitaitojen merkitys, eli syiden selvittäminen tärkeää ja merkki ajattelusta. Lupa esittää kysymyksiä ja kritiikkiä. Erityisesti kysymys miksi on tärkeä eikä opettaja saa "ampua alas" kysymyskulttuuria. (F)

Tärkeiksi asioiksi koettiin erityisesti vuorovaikutustaitojen kehittyminen, syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen, argumentointi ja keskustelutaidot, kysymysten esittäminen, oppilaan itsensä kehittäminen ja taitojen kartuttaminen. Tässäkin tuli esille, että ajattelun taidot ovat osa normaalia kanssakäymistä ja tärkeitä perustaitoja, jonka vuoksi ajattelun opettaminen koetaan tärkeäksi.

Ajattelun opettaminen alakoulussa. Alakoulun ajattelun opettamisen koettiin olevan osa kaikkea opetusta, oppiaineisiin sisällytettynä.

"Alakoulussa ajattelun taito sisältyy kaikkiin oppiaineisiin ikään kuin sisäänrakennettuna".

"Ajattelun opettaminen on sinänsä vaikeaa, mutta esim. loogisten syy-seurausyhteyksien pohdinta on ajattelua. Historia antaa tällaiseen pohdiskeluun paljonkin eväitä. Matematiikan ratkaisujen ja ongelmien selittäminen toiselle oppilaalle on hyvää." (A)

Varsinaisesti vastauksista ei tullut ilmi, että filosofia tulisi ottaa omaksi oppiaineekseen alakouluun, vaan ennemminkin se tuli ottaa vahvemmin mukana kaikkeen opetukseen. Toisaalta korostettiin oppilaiden perustaitojen kehittämistä, jotta oppilaalla olisi valmiudet syvempään ajatteluun myöhemmin. Opettajat kokivat, että pystyäkseen oppimaan ajattelun taitoa syvemmin, oppilaan on ensin osattava toimia luokkayhteisössä ja hallittava koulunkäynnin perustaidot, kuten lukeminen ja kirjoittaminen sekä käsitteiden ja merkitysten ymmärtäminen.

"Alakoulun oppilaiden kohdalla vuorovaikutustaito on eräs keskeinen alue. Esim. viittaamatta vastausten huutelu on merkki vuorovaikutustaitojen puutteesta. Tällaisten konkreettisten taitojen harjoittelu on alakoulussa keskiössä, jotta myöhemmin "jalostuneempi" vuorovaikutus on mahdollinen, kuten omien ja toisten argumenttien perustelu ja ymmärtäminen. Tämä vaatii aitoa, opittua vuorovaikutusta." (F)

"Ennen kuin voi ajatella, täytyy ymmärtää (esim. käsitteet, merkitykset, asioiden väliset yhteydet/suhteet) Kuuntelun taito! Opetettava ennen ja yhdessä ajattelemaan opetteluun kanssa." (C)

"Ajattelun opettamisella on suuri merkitys, mutta varsinkin alkuopetuksessa perustaitojen oppimisella ja opettamisella on myös erittäin tärkeä rooli. Koulussa selviämisen välineet (lukeminen, kirjoittaminen, luetunymmärtäminen) on oltava kunnossa, jotta ylemmillä luokilla on aikaa ja kykyä siirtyä enemmän ajatteluun ja prosessoivaan työskentelyyn... Ja näitä kyllä tulee aina oppiaineiden mukana, mutta eihän erillistä oppituntia näille ole. Ehkä ylemmillä luokilla filosofialle voisi olla sijaa." (D)

Käytäntö ja opettaminen. Ajattelun opettaminen koettiin haastavaksi ja se vaatii opettajalta aktiivisuutta ja taitoa. Ajattelun opettamiselle oli esitetty muutamia konkreettisia esimerkkejä. Pääosin ajattelun opettaminen käytännössä koettiin juuri aktiivisena kysymysten esittämisenä, keskustelu ja vuorovaikutustaitojen kehittämisenä osana opetusta.

"Enemmän miksi?-kysymyksiä, perustelemista, asioiden sanallistamista, syy-seuraussuhteiden pohtimista. (D)

"Ajattelu vaatii aktiivista otetta opetettavaan asiaan, ei pelkkää passiivista vastaanottoa ja se on hyvin tärkeää. Ajattelu kehittyy tehdessä. (B)

Tärkeänä koettiin myös sellaisen tilanteen, ilmapiirin ja ryhmähengen luominen, jossa ongelmia voidaan yhdessä ratkaista.

"Luotava ajattelulle tilaa, jossa ei ole oikeita tai väriä vastauksia; edellyttää luovuutta ja ennakkoluulottomuutta." (C)

"Työskentelyä ryhmissä, joille annetaan ongelmia ratkaistavaksi." (D)

Ajattelun opettaminen yhdistettiin myös älylliseen haasteen tarjoamiseen.

"Koulu voisi järjestää mm. pari kertaa vuodessa "älypäivän", jolloin jokainen oppilas joutuisi omien edellytyksiensä pohjalta suorittamaan erilaisia ajattelutehtäviä. Ongelmia, pulmia, shakkia, päättelytehtäviä, käytännön tehtäviä jne." (A)

Ajattelun opettamisen haasteet. Vaikka ajattelun opettaminen alakoulussa koettiin tärkeäksi, se koettiin myös haastavaksi ja vaikeaksi. Haasteina koettiin erityisesti kouluarjen hektisyys, ajanpuute, oppilaiden heterogeenisyys. Myös opettajan tieto ja taito koettiin haasteeksi, kuten ilmeni jo käytännön ja opettamisen kohdalla.

"Opettajat tarvitsevat välineitä ajattelun opettamiseen." (A)

"Ajattelun opettaminen on tärkeää, mutta arjen hektisyys tuo sen, että ajattelun tietoiselle opettamiselle jää helposti vähän aikaa. Tietenkin ajattelun oppiminen on koko ajan mukana kaikessa oppimisessa, mutta kaikki eivät siitä yhteisestä ja oppiaineiden sisällä olevasta ajattelutaitojen oppimisesta sitä "saa napattua". Ajattelun taitojen oppiminen heterogeenisessä ryhmässä on hyvin eritahtista, valmiudet ovat hyvin eritasoilla. Koulumaailmassa ratkaisuksi tarjotaan eriyttämistä, mutta 25:n oppilaan ryhmässä eriyttäminen yksilöllisesti ja ohjaa jokaisen ajattelua. Vaatii paljon suunnittelua. (D)

Kirjoitelmissa korostettiin usein, sitä kuinka ajattelun opettaminen on tärkeä osa opetusta, mutta käytännössä sille ei varsinaisesti jää aikaa kaiken muun keskellä. Tätä kautta opettajien kirjoitelmista huokuu nykypäivän opetuskulttuurin haastavuus.

Tulevaisuus. Opettajien kirjoitelmissa yhtenä tulevaisuuden suunnan näyttäjänä koettiin uusi erityisesti opetussuunnitelma.

"Lataamme paljon odotuksia uuteen OPSiin, jonka toivomme antavan aikaa ajattelulle ja kehittelylle. (B)"

"Uusi OPS tähdentää oppilaan roolia aktiivisena toimijana ja ajattelijana oppimisprosessissa" (C)

Myös siitä, että opettajat kokivat ajattelun opettamisen tärkeäksi, voidaan ajatella ajattelun opettamisen olevan tulevaisuudessakin tärkeää ja tarpeellista.

9 POHDINTAA AJATTELUN OPETTAMISESTA ALAKOULUSSA

Tutkimuksessani pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini: Miksi ajattelun kehittäminen on tärkeää alakoulussa? Miten alakoulu tukee lapsen ajattelun kehittymistä? Näihin kysymyksiin löysin vastauksia viitekehyksen, omien kokemusteni sekä opettajien vastausten kautta. Lähdin tarkastelemaan aihetta tarkemmin tutkimuskysymysteni avulla ja pyrin löytämään erilaisia näkökulmia ja perusteluja ajattelun opettamiselle aineistoni ja teorian kautta. Tarkoitus on pohtia aihetta laajasti, huomioiden myös käsityksiin vaikuttavat ennakko-oletukset ja vallitsevat ideologiat.

9.1 Miksi ajattelun kehittäminen on tärkeää alakoulussa?

Ajattelemisen taito on edellytys ihmiskunnan kehitykselle ja jatkumolle. Erityisesti koulukasvatuksen kautta pyritään vaikuttamaan tämän toteutumiseen. Vapaus ja järjenkäyttö ovat edellytyksiä perinteiden siirtämiselle, yhteiseksi hyväksi toimimiselle ja yhteiskuntarauhalle. Koulun taustalla on ihmiskäsitys, joka nojaa uskoon ihmisen järjellisydestä ja sitä kautta yksilöllisyydestä. (Varto 2005, 198.) Ajattelemisen taitoa voidaan tarkastella filosofian kautta, koska filosofia nostaa esille niitä keskeisiä kysymyksiä, joita ihminen tarvitsee elääkseen vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ymmärtääkseen olemassa oloaan ja tekemiään valintoja. Filosofia ei ole vierasta kenellekään ja filosofian keinoin pyritään tekemään arkipäivän ajattelusta järjestelmällisempää. Filosofia on taitavan ajattelun harjoittamista ja ajattelua. (Børresen, Malmhester & Tomperi 2011, 5.)

Ajattelemisen taidolla tarkoitettiin nimenomaan kokonaisvaltaista oman ajattelun kehittämistä ja taitoa ymmärtää toisia. Se kytkettiin osaksi koulukulttuurin ja yhteiskunnan vaatimuksia.

Opettajien vastauksista kävi ilmi, että ajattelemisen taito on tärkeä osa normaalia kanssakäymistä. Tässä suhteessa voidaan unohtaa ajatus siitä, että filosofian opettaminen olisi turhaa. Kun ajattelun opettamisen taustalle otetaan lähtökohdaksi aktiiviseksi kansalaiseksi ja ihmiskunnan jatkajaksi kehittyminen, ovat nämä taidot välttämättömiä. Vastauksissa tulivat ilmi esimerkiksi vuorovaikutustaidot, argumentointi ja oman ajattelun kehittäminen. Nämä ovat mielestäni ehdottomia arkipäivän taitoja, joita jokainen tarvitsee. Mikäli tällaiset taidot puuttuvat, se hankaloittaa ihmisten välistä ymmärrystä ja kanssakäymistä. Tämän huomaa hyvin esimerkiksi tämän hetkisestä globaalista keskustelusta liittyen maahanmuuttoon ja pakolaisiin, jossa ihmisten ajatteluun vaikutetaan median luomien käsitysten kautta. Ihmiset omaksuvat helposti erilaisia näkemyksiä ja ideologioita tarkastelematta asioiden muita näkökulmia tai edes omia moraalisia arvojaan. Mennään massan mukana. Filosofisen ajattelun puutteesta ollaan huolissaan ja filosofisen ajattelun merkitys moraalisisessä kehityksessä on laiminlyöty. (Gregory 2010, 49.) Koululla onkin iso tehtävä edessään vahvistaakseen tulevien sukupolvien ajattelua.

Tässä tutkimuksessa kyselin nimenomaan opettajien käsityksiä ajattelun opettamisesta, en filosofian opettamisesta. Ajattelu ja filosofia saatetaan kokea eri asioiksi. Filosofia usein ymmärretään yleisesti oppiaineena, historiallisena tietona ja teoriana, kun taas ajattelu nähdään tästä irrallisena ihmisen kognitiivisena toimintona. Filosofian tarkoitus alakoulussa on kuitenkin ajattelu ja keskustelutaitojen kehitys. Tärkeää ei ole tietää mitä filosofiassa on saatu aikaan, vaan oppia keskustelemaan filosofisesti latautuneista kysymyksistä. Kaikissa inhimillisyyteen todellisuuteen liittyvissä kysymyksissä on filosofinen, erityisesti eettinen ulottuvuus. Filosofian ei siis tulisi olla mitenkään erillinen osa koulunkäyntiä, vaan se on osa ajattelun ja keskustelun taitoja. (Moilanen 2007.) Kun puhutaan filosofian opettamisesta ja luonteesta, unohdetaan sen luontainen olemassa olo arjessa ja koulufilosofiassa. Filosofointi lasten ja nuorten kanssa ei ole vain ihmettelyä, irrallisten mielipiteiden ja ajatusten esittämistä, itseilmaisua, puhumista puhumisen vuoksi. Tarkoitus on työstää lasten omaa älyllistä työtä, jossa opitaan tunnistamaan omia ja toisten ajatuksia, niiden perusteita ja seurauksia. Sen avulla opitaan problematisoimaan esille tulleita havaintoja, argumentoimalla, esittämällä vastaväitteitä ja kysymyksiä tai etsimään ristiriitoja, joista lopulta opitaan tuottamana ratkaisuja kyseiseen ongelmaan liittyvistä suhteista. (Juuso 2007.)

Opettajien vastauksissa filosofia koettiin koulunkäyntiin sisältyvänä ilmiönä, ei niinkään erillisenä oppiaineena. Jotta ajattelun avulla saavutettaisiin syvempi taso, pitäisi kuitenkin koulunkäynnin perustaitojen olla ensin kunnossa. Koulunkäynti taidoksi ajateltiin erityisesti lukeminen ja kirjoittaminen, mutta myös vuorovaikutustaidot. Koulunkäynnin kannalta vuorovaikutustaidot ovat juuri sitä ajatteluntaitoa, jossa osataan huomioida toiset. Myös luki- ja

kirjoitustaidot ovat tärkeitä ajattelun kannalta. Mikäli luki- ja kirjoitustaitoa ei ole, ei myöskään pysty hankkimaan tietoa asioista. Globaalisti ja länsimaisesta sivistyksen näkökulmasta tarkasteltuna tasa-arvo ei tässä toteudu, koska kaikki ihmiset eivät hallitse näitä taitoja, heillä ei ole pääsyä koulutuksen piiriin tai he elävät esimerkiksi oman kulttuurinsa tai heimonsa vaikutuspiirissä, tietämättöminä maailman moraalisisista ongelmista. Heidän elämänsä keskittyykin jokapäiväisen elämisen kannalta välttämättömiin haasteisiin omassa yhteisössään, eikä koulutusta nähdä niin merkittävänä osatekijänä. Tällaisissa yhteisöissä yhteiseen hyvään kuitenkin pyritään ja myös näissä yhteisöissä sukupolvelta toisille siirtyvä kulttuuriperintö on tärkeä jatkumo ja osa ihmisyyteen kasvatusta. Monesti koulutusta arvostetaan, mutta sen piiriin hakeutuminen voi olla vaikeaa johtuen taloudellisista, poliittisista tai uskonnollisista syistä. Siksi suomalaista koulujärjestelmää arvostetaan usein esimerkiksi maahanmuuttajien keskuudessa, ja vanhemmat toivovat lastensa menestyvän aina yliopistoon asti. Koulutus on tiiviisti yhteydessä myös uuteen kulttuuriin kotoutumisen kanssa.

Vastauksista ei tullut ilmi varsinaisesti medianlukutaitoa, jota pidän myös yhtenä nykypäivän tärkeimpänä osa-alueena koulunkäynnissä. Medianlukutaidolla tarkoitan sitä taitoa kyseenalaistaa ja tarkastella yhteiskunnassa tapahtuvia ilmiöitä ja asioita omien suodattimien kautta. Tietenkään lapset eivät pysty näkemään asioiden taustoja samoin kuin aikuiset, mutta on hyvä tehdä selväksi se, että eletään uudenlaisessa tiedon maailmassa kuin ennen. Tietoa on saatavilla loputtomasti ja vaatii taitoa osata erottaa sieltä oleellinen ja perusteltu tieto. Projektin kautta huomasin, että tiedon luonne on lapsille usein absoluuttinen, ja oli haastavaa saada lapsia ymmärtämään esimerkiksi ero tietokysymyksen (Paljonko kello on?) ja filosofisen kysymyksen (Mitä aika on?) välillä. Omien kokemusten kautta huomaan, että lasten kanssa filosofointia ei saisi ottaa kuitenkaan liian vakavasti ja muistaa että kehityksen myötä myös ajattelu monimutkaistuu. Mikäli filosofia otetaan alakoulussa liian vakavasti, tapetaan sen ajatus aktiivisen kansalaisuuden kehittäjänä heti alkuunsa.

9.2 Alakoulu lapsen filosofisen ajattelun kehittäjänä

Ajattelun ottaminen osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa, tukee sen kiinnittymistä koulukulttuuriin. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ajattelu on huomioitu laaja-alaisissa osaamiskokonaisuuksissa, jotka kytkeytyvät eri oppiaineiden alle. Opettajien kirjoitelmissa opetussuunnitelmalle annettiin paljon toivoa ajattelun opettamisen kehittämiseksi. Vaarana mielestäni kuitenkin on, että ajattelu opettaminen jää suunnitelman tasolle. Jotta se toteutuisi, tulisi ajattelun opettaminen ottaa osaksi kasvatusajattelua. (Juuso 2007.) Opettajalle tilanne on haastava,

koska opettaakseen ajattelua filosofian keinoin, on ymmärrettävä mitä filosofia on, mihin sillä pyritään ja miten se kytkeytyy alakoulun opetukseen. On ymmärrettävä se, että filosofia ei ole filosofeista kertovien kirjojen lukemista vana jotakin syvempää. Vain sitä kautta opettaja voi ohjata oppilasta ajattelevampaan suuntaan. (Moilanen 2007.)

Opettajien vastauksissa esitettiin joitakin konkreettisia keinoja, joiden avulla ajattelua voitaisiin opettaa. Näitä keinoja myös kaivattiin. Ajattelun opettamisen tapoja ja keinoja on esitelty erilaisissa oppaissa, joita itsekin käytin projektissani. Erityisesti keskustelevala ilmapiiri ja kyselevä luokkakulttuuri koettiin keinoiksi, joilla tähän päästäisiin. Opettajan aktiivisuus vaikuttaa tähän vahvasti. Ajattelun opettaminen voidaan sisällyttää kaikkiin oppiaineisiin. Erilaiset keskusteluharjoitukset, kirjoitusharjoitukset, videot ja leikit toimivat hyvin näissä tilanteissa, ne on helppo kytkeä esimerkiksi osaksi äidinkielen tuntia. Historian kautta voidaan ottaa näkökulmia syy-seuraus-suhteista, biologiassa pohtia tieteen selittämättömiä asioita, matematiikan kautta taas päästään loogisen ajattelukyvyyn kehittämiseen. Oppiainekeskeisyys näkyy kuitenkin edelleen opetuksen tavoissa ja keinoissa, joten on tehtävä työtä, jotta ajattelun opettaminen osattaisiin liittää luontevaksi osaksi koulunkäyntiä.

Lasten kanssa filosofointiin on tarjolla erilaisia oppaita ja materiaalia. Omassa projektissani hyödynsin PC4- opetusmateriaaleja *Filosofiaa lapsille ja nuorille* (Maughn Gregory 2010) sekä *Kuka minä olen – Nukkesairaala kertomuksen opettajanopas* (Ann Margaret Sharp & Laurance Splitter 2010). Lisäksi hyödynsin Yleisradiolle tehtyjä *Ajattelen siis olen* – video sarjaa sekä tähän liittyvää *Ajatellaan yhdessä!* (Børresen, Malmhester & Tomperi 2011). Oppaiden kautta löytyy keinoja filosofisen keskustelun virittämiseen ja tarkoitukseen. Oppaat antavat vapautta sisällöille, mutta laittavat samalla opettajan pohtimaan, onko oppilaiden ajattelu todella filosofista ja miten filosofiseen ajatteluun todella päästään. Filosofian keskiössä on lasten kanssa tutkiva yhteisö, jonka avulla lapset oppivat itsenäiseen pohtivaan ajatteluun. Tarkoitus on oppia perustelemaan omia käsityksiä ja vaatia perusteluja muilta, herkistyä ihmettelemään ja kyseenalaistamaan, oppia erittelemään asioita ja arvostamaan älyllistä rehellisyyttä. (Moilanen 2007.) Tämä kuitenkin vaatii rohkeutta ja siihen sopivan ilmapiirin sekä tiedon soveltamista.

Jotta oppilaiden ajattelua ja vuorovaikutustaitoja todella voitaisiin kehittää, se vaatii kokonaisvaltaista opettajuuden ja luokkakulttuurin muutosta. Perinteinen opettajajohtoinen opetustapa ei toimi ajattelun opettamisessa eikä filosofista ajattelua tulisi opettaa tietyllä kellonlyömällä. Opettajan tulisi pystyä ymmärtämänä ajattelun tarjoama pedagoginen mahdollisuus kaiken oppimisen taustalla, eikä vain ohjata oppilasta nopeasti ”oikean” tiedon ja taidon oppimiseen. Filosofian luonne on täysin erilainen kuin minkään oppiaineen, ja onkin ehkä siksi

väärinymmärretty suomalaisessa peruskoulussa. (Juuso 2007.) Vaikka asian toteutumiselle esitetään hienoja perusteita, tulevat aina vastaan resurssit. Opettajien vastauksissa ajattelun opettamiselle löytyi paljon haasteita koulun kiireisestä arjesta. Kiireen ja ajan lisäksi haasteeksi koettiin ryhmien heterogeenisyys, jolloin opetukselle tulee eriyttämisen haasteita. Moilasen (2007) huomioissa filosofiaa opettaneet olivat kokeneet ongelmaksi myös käytöksen ja kiinnostuksen haasteet. Jos keskustelu menee huutamiseksi, leikiksi, arvosteluksi ja saivarteluksi, opettajan aika kuluu vain oppilaiden käyttämisen ohjaamiseen. Toisaalta tästäkin voidaan saada tunnin lopuksi aikana filosofinen keskustelu siitä, mikä oli tunnin ongelmana ja millaisia ajatuksia se herätti. Pienryhmien avulla esitettiin mahdollisuus syvempään keskusteluun. Ajattelun opettaminen koettiin myös jatkuvana prosessina luokassa. Toisaalta ajattelun opettamiselle nimenomaan haettiin jotakin erillistä pientä hetkeä, jolloin aiheeseen voitaisiin paneutua. Siksi tämä vaatisikin suuren muutoksen ja ajattelun opettamisen tärkeys koulun taustalla tulisi ottaa myös osaksi opettajankoulutusta.

Vaikka opettajat kokivat ajattelun opettamisen tärkeäksi, hankaloittavat koulun kiireinen arki ja perustaitojen opettamisen tärkeys sen toteutumista. Tulee mielikuva, että perinteinen tiedon ja taidon siirtämisen ennalta annettu malli on tärkeämpää kuin lapsen kasvattaminen ajattelevaksi ihmiseksi. Jos ajatellaan, että lapsen ja aikuisen välisen suhteen tulisi olla vuoropuhelua, lapsen auttamista kohti aikuisuutta, tulisi myös koulun toteuttaa tätä ajatusta. Perinteinen koulu edelleen suuntaa vahvasti tiettyyn malliin kasvattamista ja etenkin tehokkuutta. Lisäksi se rajoittaa ja määrittää liikaa kasvatuksen vapautta. (Kennedy 2006, 22; Linturi 2014.) Koulun olemus on edelleen tietoa siirtävä ja objektiivinen, jolloin sellaisen opetuksen ja kasvatuksen osuus, minkä tarkoitus olisi kasvattaa lapsessa ja nuoressa subjektiivisuutta sekä sen arviointia ja siihen luottamista, vähenee. (Varto 2005, 200; Linturi 2014.) Vaikka opettajien ajatusmaailmassa lapsi nähtäisiinkin keskiössä, pakottavat globaalit poliittiset linjaukset koulun toimimaan perinteiseen tapaan, jotta myös koulunkäyntiä voidaan mitata taloudellisesta näkökulmasta. Voikin ajatella, että koulunkäynnistä muodostunut liian tulostavoitteista ja oppiainetaitojen arviointiin perustuvaa, objektiivista tiedonsiirtoa. Koulunkäynti on kansallista ja kansainvälistä kilpailua, jossa oppimista mitataan mittareilla ja oppilaan koulunkäynti perustuu ulkoa opetteluun. Koulunkäynninkin taustalla on raa`asti sanoen hyötynäkökulma, jossa katse kohdistuu oppijan yksilöllisen sivistyksen näkökulman sijaan siihen, miten hän taloudellisesti tulevaisuudessa hyödyttää yhteiskuntaa. (Hilpelä, 2007, 668; Linturi 2014.)

9.3 Ajattelun opettamisen tulevaisuus

Kun käydään keskustelua filosofisen ajattelun sisällyttämisestä alakouluun oppiaineena, kohdistuu siihen vahvoja ennakkokäsityksiä ja väärinymmärryksiä. Filosofian opettaminen alakoulussa ymmärretään ensinäkin väärin, tieteellisenä oppiaineena. Todellisuudessa filosofia ja ajattelun taito sisältyy kasvatusfilosofiana, joka toimii koulun ja yhteiskunnan taustalla. Koska ylikuormitettu koulutusjärjestelmä ja koulukulttuuri edesauttavat edelleen opettajakeskeistä oppiaine-, tieto- ja taitopainotteista oppimista, ei filosofialle nähdä olevan paikkaa kiireen keskellä. Se ei kuitenkaan ole mikään erillinen opiskeltava kokonaisuus, vaan tärkeä normaalin vuorovaikutuksen taito yhteiskunnassa ja kaikkien oppiaineiden taustalla oleva kokonaisuus. Muutoksen on tapahduttava kokonaisvaltaisesti, opettajankoulutuksesta lähtien. Paine on kuitenkin kova, koska kaikilla osaluillaan on vankat kannattajansa. Kamppailu koulun pedagogisen ja kasvatuksellisen tehtävän määrittämisessä on jatkuvaa.

Filosofiaa ei nähdä perinteisesti lapsille ja nuorille soveltuvana ja tarpeellisena taitona kaiken muun opeteltavan keskellä. Lasten kanssa filosofoinnin lähtökohtana on kuitenkin lasten luontainen kysymisen ja pohtimisen tarve. Jos lapsille annetaan mahdollisuus miettiä ja pohtia heitä kiinnostavia tai askarruttavia asioita, se kannustaa jatkossakin pohdiskelemaan otteeseen. Myös keskustelukulttuurin synnyttäminen suomalaiseen luokkahuonekulttuuriin ei olisi pahitteeksi. Viestintä teknologian ja mediakeskeisen maailman tarkastelu vaatii jo nyt lapsilta enemmän taitoja kuin aiemmilta sukupolvilta. Yksilöllisyys ja kilpailuhenkisyys vaativat paljon lapsen itsetunnon. Ajattelun taitojen opettamisen kautta lapsi saa työkaluja ymmärtää omia ajatuksiaan suhteessa muiden näkökulmiin. *”2000-luvun suomalaisessa koulussa tulisi olla riittävästi tilaa ja aikaa oppilaiden tärkeiksi kokemille kysymyksille ja aiheille. Lapsille ja nuorille on tarjottava mahdollisuuksia käsitellä filosofisesti keskustellen sellaisia elämän ydinkysymyksiä kuten minuus ja oman identiteetin kehittyminen, suhde toisiin, välittäminen ja ystävyys, vastuu, oikea toiminta ja hyvä elämä, onnellisuus ja pettymykset, ilo ja suru, kauneus ja kauheus, mennyt ja tuleva, yksilön suhde yhteiskuntaan, maailmaan ja luontoon. (OPH 2010)”* Asetankin ajattelun opettamisen haasteen kaikille aikuisille. Mielestäni pienikin lapsi on jo otettava mukana keskusteluun ja lapsen esittämiin kysymyksiin on osattava vastata muutakin kuin ”en osaa sanoa”. Joidenkin lasten kohdalla olosuhteet ovat kuitenkin sellaiset, etteivät edes arkipäivän perustarpeet ole kunnossa tai perusteltu ajatteleva keskustelukulttuuri ei kuulu perheeseen. Myös aikuisten tulisi kiinnittää huomiota omiin tapoihinsa ajatella. Samalla on kuitenkin ensisijaisesti huolehdittava lapsen hyvinvoinnista ja tarpeista kasvaa yhteiskunnan jäseneksi.

Koulun tavoitetta ja olemusta pyritään muuttamaan esimerkiksi uuden opetussuunnitelman laa-alaisten osaamiskokonaisuuksien kautta, joiden linjaukset tulevat OECD:lta. ”*Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society breaks new ground by defining three categories of key competencies: interacting in socially heterogeneous groups; acting autonomously; and using tools interactively*” (OECD 2014). Näistä kielelliset taidot (kielet, symbolit, tekstit) ovat ”vanhalle” koululle tutuimpia, tiedon ja ymmärryksen luomisen laaja-alainen oppiminen taas on teollisuuskoulun tavoitteissa toteutunut kohtuullisesti, mutta käytännössä paljon huonommin. Teknologiataitojen oppiminen taas tapahtuu usein enemmän koulun ulko- kuin sisäpuolella. Näiden uusien laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien (key competence) tarkoituksena on kehittää elinikäistä oppimista ja opettamista subjektiivisempaan suuntaan, yksilön omien kykyjen ja osaamisen kautta kohti globaalia vastuuta ja osaamista. Ne kohtaavat kuitenkin paljon kritiikkiä, esimerkiksi arvioinnin haasteista ja siitä, etteivät lapset pysty ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan tai yleensä siitä, miten ne todella toteutuvat objektiivista tiedon ja taidon siirtoa korostavassa koulumaailmassa. (Linturi 2014.) On myös hyvä pohtia ja tarkastella niitä rakenteita, vaikuttavia ja tavoitteita, joihin näiden kautta pyritään. Samaan aikaan kun koulunkäynnistä pyritään tekemään yleissivistävämpää ja elinikäistä yksilöllistä oppimista tukevaa, kytkeytyvät sen taustalla olevat tavoitteet vahvasti taloudelliseen hyötynäkökulmaan. Kohdataan ristiriita yhteiskunnan kehityksen, kasvatuksen ja yksilön vapauden suhteen. Kasvatuksen avulla pyritään samanaikaisesti kasvamaan sekä vapaaksi yksilöksi että yhteiskunnan jäseneksi. Toimiakseen, yhteiskunta tarvitsee uusia yksilöitä, mutta jos kasvatuksen intressinä on yksilön kasvattaminen yhteiskuntaa taloudellisesti hyödyttäväksi, ei kasvatuksen päämäärä toteudu sellaisena kuin se alun perin ajatellaan.

Tulevaisuuden sukupolvien kannalta markkinaorientoitunut, sosiaalisesti monimutkainen ja moraalisesti epäselvä maailma vaatii ajattelua. Maailman poliittinen ja yhteiskunnallinen tilanne on kuilun reunalla, jonka yli hypätäkseen on rakennettava kestävä silta. Koulutuspolitiikassa painotetaan nyt yrityskasvatusta, koodausta sekä robotiikkaa. Lisäksi koulutus toimii markkinavälineenä, jonka innovaatioita myydään ulkomaille. Käsitetäänkö ajattelu sitten nykyään enemmänkin tällaisena innovaatioiden ja ideoiden luomisella? Onko ajattelu sitä, että osataan tehdä hyvä yrityskauppa tai kehittää sovellus? Markkinakapitalistinen ajattelu on vahvasti koulutuspolitiikan rakenteissa. Päättäjien ja kansalaisten hyvän elämän ideaali eivät enää kohtaa samalla tasolla. Ajattelu on kuitenkin perinteisessä merkityksessään onneksi edes asetettu uuteen opetussuunnitelmaan laaja-alaisena osaamistavoitteena, kompetensseina. Tällaiset asetetut kompetenssit kuitenkin ovat yleensä kaukana siitä käytännöstä, jotka liittyvät oppimis- ja

opetustilanteisiin ja niiden tavoiteltu tehtävä ei toteudu. Konkreettinen tietojen ja taitojen opettelu oli edes jotain. (Mäki-Kulmala 2014, 283.) Kuten aina, korulauseiden toteutuminen jätetään pääosin opettajan aktiivisuuden varaan, ja lopulta jokaisen yksilön oman motivaation varaan. Ajattomat kysymykset olemassa olost, moraalista ja etiikasta säilyvät aina ihmisluonteessa. Etenkin jälkimmäiset muuttavat muotoaan jatkuvasti sen suhteen etteivät ne aina sellaisenaan näytä tasavertoisesti tässä yhteiskunnassa enää toteutuvan. Koska opettajalla on iso rooli kasvatuksessa, toivon, ettei näitä asioita unohdeta koulumaailmasta vaikka taloudellinen näkökulma haastaakin koko koulutuspolitiikan ja sen mihin kasvatuksella lopulta pyritään.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Bardy, M. 1998. Lapsuus kulttuurin ja luonnon rajamailla – Jean-Jacques Rousseau etsimässä ihmisen paikkaa. Tiedepolitiikka 1/1998. Luettu 18.4.2016. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-532509>

Bardy, M. 2013. Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta. Teoksessa Bardy, M. (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos.4. uudistettu painos. Luettu 26.4.2016. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-853-7>

Børresen, B.; Malmhester, B. & Tomperi, T. (suom.) 2011. Ajatellaan yhdessä. Taitavan ajattelun työkirja. Tampere: Niin & Näin.

Dahlbacka, J. & Keränen, H. 2013. Filosofinen opetuskokeilu peruskoulun 6.luokalla. Pro-gradu. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö Luettu 18.4.2016. <http://jultika.oulu.fi/Record/nbnfioulu-201306061574/Description>

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 4:2005. Luettu 6.4. 2016. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen_tapaustutkimus.pdf?sequence

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gregory, M. 2010. Filosofiaa lapsille ja nuorille. Käytännön käsikirja. Tampere: Niin ja Näin.

Hallamaa, J. 2011. Hyvää elämää etsimässä - Miten etiikkaa tulisi koulussa opettaa. Teoksessa Uskonnon opetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta. (toim.) Villa, J. Helsinki: Katharos Oy.

Hilpelä, J. 2007. Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi –koulutuspolitiikan viitekehykset. Teoksessa Tähtinen, J. & Skinnari, S. (toim.). Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellinen seura. 643 – 675.

Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1992. Johdatus kasvatustieteeseen. 2.painos. WSOY.

Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. 11.painos. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huusko, M & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2/2006. Luettu 18.4.2016. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433>

Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede. Unipress.

Juuso, H. 2007. Lapsi, filosofia ja kasvatus. Niin & Näin 4/07. Luettu 18.4.2016. <http://www.netn.fi/artikkeli/lapsi-filosofia-ja-kasvatus>

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A.; Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) Ajan kasvatus, kasvatustilafilosofia aikalaistilakritiikkinä. Tampere: University press. 367 – 400.

Katajala-Peltomaa, S. & Vuolanto, V. 2013. Lapsuuden historiallisuus ja lapsuuden historia. Alustus 20.8.2013. Luettu 18.4.2016. <http://alusta.uta.fi/artikkelit/2013/08/20/lapsuuden-historiallisuus-ja-lapsuuden-historia.html>

Kastelli, Leila. 2000. Minä ajattelen. Niin ja Näin. 2/00. Luettu 18.4.2016. <http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn002-21.pdf>

Kennedy, D. 2006. The Well of Being. Childhood, Subjectivity, and Education. State University of New York Press.

Knuuttila, S. 2001. Aristoteellinen teoria hyvästä elämästä. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Suomen kasvatustieteellinen seura. 29 – 40.

Lainen, T. 2007. Miten koemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28 – 45.

Laukkanen, M. 2013. Lapsi ihmisenä. Kide -lehti 2/2013. Lapin yliopisto. Luettu 11.4.2016. <http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Ajankohtaista/Kide-lehti/Arkisto/Teemat/Teema-22013-Lapsi-ihmisena>

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustilakritiikki suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Ojansuu, J. 2014. Kasvatustehtävän antropologiset ulottuvuudet. Teoksessa Saari, A.; Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) Ajan kasvatus, kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Vastapaino. 125 – 151.

OPH. 2010. Asiantuntijoiden perustelut kannanotolle. 30.3.2016. Luettu 26.4.2016.
http://www.oph.fi/download/122681_OPH_Lasten_ja_nuorten_filosofia_Kannanoton_perustelut.pdf

Pamppunen, S. 2014. Pedagogiset paradoksit kysymyksinä kasvun ja kasvatuksen perusteista. Teoksessa Saari, A.; Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) Ajan kasvatus, kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Vastapaino. 152 – 187.

Perttunen, J. 2016. Filosofoidaan. Filosofiaa lapsille ja nuorille. Blogi. Luettu 26.4.2014.
<https://filosofoidaan.wordpress.com/tag/unesco/>

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luettu 26.4.2015
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Puolimatka, T. 2001. Augustinuksen kasvatusfilosofia. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Suomen kasvatustieteellinen seura. 43 – 68.

Puttonen, J. 2002. Pedagoginen draama ja filosofiaa lapsille. Progradu. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Luettu 26.4.2016.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10124/jarput.pdf?sequence=1>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Luettu 26.4.2016.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.

Siljander, P. 2001. Johann Friedrich Herbart kasvatusteoreetikkona. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Suomen kasvatustieteellinen seura. 277 – 294.

Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.

Suutarinen, S. 2006. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskouluissa. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus. 63 -98.

Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, T.; Tomperi, T. & Vuorikoski M. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 247 – 286.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tähtinen, J. 2007. Modernia koulutusyhteiskuntaa kohti – Suomalaisen kansanopetuksen ja koululaitoksen kehitysjuonteita autonomian ajalla. Teoksessa Tähtinen, J & Skinnari, S. (toim.) Kasvatus ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 101 – 148.

UNESCO 2007. Philosophy The School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize. Unesco Puplishing. Luettu 26.4.2016.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf>.

Varto 2005. Koulun syitä etsimässä – Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa Kiilakoski, T.; Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 197 -216.

Vilen, M.; Vihunen, R.; Vartiainen, J.; Sivén, T.; Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2006. Lapsuus erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY.

Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus, kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.

Värri 2011. Kasvatuksen ihanteista ja päämääristä tässä ajassa. Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi. 42 -56.

Väyrynen, K. 2001. Kasvatus ja yhteiskunta Hegelin pedagogiikassa. Teoksessa Tähtinen, J & Skinnari, S. (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellinen seura. 263 - 276.

Arvoisa opettaja!

Opiskelen Tampereen yliopistossa luokanopettajaksi, tarkoituksena valmistua keväällä 2016 kasvatustieteen maisteriksi. Tutkin gradussani ajattelun merkitystä alakoulussa. Lapset kohtaavat yhä enemmän ristiriitoja ja kriittisen ajattelun tarvetta globaalissa ja markkinavetoisessa teknologiayhteiskunnassa, joten haluan lähteä tutkimaan minkälaisia valmiuksia alakoulu antaa ajattelulle. Haluan tietää millaisia ajatuksia ja käsityksiä luokanopettajilla on ajattelun merkityksestä ja ajattelun opettamisesta alakoulussa.

Pyydän sinulta vapaamuotoista kirjoitelmaa aiheesta. Pohdi kirjoitelmassa oman työsi ja kokemustesi kautta ajattelun taidon merkitystä ja ajattelun opettamista, etenkin alakoulussa. Kirjoita omista ajatuksistasi ja huomioistasi. Voit myös pohtia koulumaailman muutosta suhteessa ajatteluun.

Kirjoitelmassa voit pohtia esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: Mitä on ajattelun taito? Onko ajattelun opettaminen on tärkeää? Mikä merkitys ajattelun opettamisella on alakoulussa? Miten ajattelua voisi opettaa ja miten ajattelun opettaminen on huomioitu alakoulussa? Olisiko filosofialle sijaa alakoulussa?

Palauta kirjoitelmasi minulle sähköpostitse liitetiedostona **viimeistään 13.3.2016 mennessä**.

Tiedot käsitellään luottamuksellisesti. Taustatiedoksi kerro kauanko olet ollut opettajan työssä.

xxxx

Ystävällisin terveisin

Marja Hannula

Tampereen yliopisto, EDU